



O artigo discute duas questões que, no entendimento do autor, são básicas para a compreensão das demandas postas para a instituição educacional que está nascendo. A primeira refere-se à organização do trabalho didático, que deve transitar de sua forma manufatureira para outra mais pertinente às necessidades e aos recursos tecnológicos de nossa época. A segunda questão aborda as novas funções impostas pelos câmbios sociais à escola, que tendem a estabelecer, plenamente, a jornada escolar de tempo integral.

Palavras-chave: Instituição educacional, organização do trabalho didático.

This article discusses two questions, which, according to the author, are basic for the comprehension of demands made for the educational institution that is being born. The first refers to the organization of didactical labor, which needs to transit from its manufacture form to another more pertinent to the necessities and technological resources of our epoch. The second question treats the new functions imposed by social changes on the school, which completely tend to establish a full-time schooling day.

Keywords: educational institution, organization of didactical labor

Nasce uma nova Instituição Educacional*

Dr. Gilberto
Luiz Alves

Professor Visitante do
Núcleo de Pesquisa de
Educação – NUPED, da
Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul.

* Este trabalho foi elaborado para discutir a obra *A produção da escola pública contemporânea*, apresentada como conclusão dos estudos de pós-doutorado ao Departamento de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Educação-UNICAMP. Prestou-se, originalmente, à abertura de um seminário, organizado pelo Departamento de Ciências Humanas, do CCHS-UFMS, cujos trabalhos tematizaram a obra em referência.

Introdução

Independente de qualquer força que pretenda se contrapor ao livre desenrolar do processo, está nascendo uma nova instituição educacional. Nova, sob qualquer aspecto a ser considerado, representa a superação da escola ainda dominante em nosso tempo. O movimento que lhe é imanente deve ser saudado como alvissareiro, pois, além de subverter a velha organização do trabalho didático, pela incorporação de novos recursos tecnológicos, pressiona a instituição escolar a assumir, ainda, novas e significativas funções sociais que a sociedade vem lhe impondo. Frisando, essa instituição educacional emergente não agrega, simplesmente, novos instrumentos aos recursos didáticos da superada escola que conhecemos nem se restringe à formação intelectual. Mas, para exercer o trabalho didático, agora sob uma forma contemporânea, e as funções sociais reclamadas pelo novo tempo, necessita apoiar-se em soluções originais, que mudam todas as referências para a formação de cidadãos e de profissionais especializados e exigem a formulação de novas concepções de espaço educacional e de arquitetura educacional.

Na seqüência, são discutidos esses dois aspectos principais da questão posta: a instauração de uma nova forma de organização do trabalho didático e as

funções que a sociedade vem impondo aos estabelecimentos educacionais.

A Organização do Trabalho Didático

Quanto ao primeiro aspecto, a instauração de uma *nova forma de organização do trabalho didático*, corresponde a uma questão fundamental do ponto de vista teórico. Estranhamente, pouca atenção tem recebido dos estudiosos da educação, o que tem comprometido a possibilidade de historicizá-la. Torna-se inadiável, em nosso tempo, radicalizar a discussão dessa questão, primeiro passo para colocá-la no patamar de importância que merece.

O texto *A produção da escola pública contemporânea*¹ procura dar um passo nessa direção e constata, através de uma análise retrospectiva, que a organização do trabalho didático, vigente nas escolas de nosso tempo, foi fundada por Comênio² no século XVII, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho.

Independente de qualquer força que pretenda se contrapor ao livre desenrolar do processo, está nascendo uma nova instituição educacional.

“Comênio está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens*; foi tomado pela convicção de que a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as *artes*.”

Note-se que *artes*, segundo acepção dominante à época em que viveu Comênio, abrangiam também as manufaturas. Por isso, enquanto termo definidor das novas condições

criadas pelo surgimento e expansão das manufaturas, *arte* revelava-se anacrônico. Nas suas origens, esse termo se investira de uma acepção específica que expressava correspondência literal e histórica com o ofício medieval ou *artesanato*. Essa acepção, portanto, constituiu-se no interior da sociedade feudal e possuía o seu timbre mas, com o surgimento da manufatura, passou a designá-la também. Aplicando-se ao ofício medieval e à manufatura, o termo *arte* incorporou dois significados que dificultam a distinção histórica entre eles. Ocorre que a manufatura, depois de ter-se apropriado da base técnica do artesanato, representava a sua superação, pois, através da divisão do trabalho, havia decomposto o todo do ofício medieval em suas operações constitutivas; ao mesmo tempo, especializara os artífices em uma ou poucas dessas operações e, até mesmo, os instrumentos de trabalho, que ganharam formas mais adequadas às operações nas quais eram utilizados. A combinação das atividades executadas por diferentes trabalhadores viabilizou o processo, pois resultou na elevação da produtividade do trabalho. Isto é, um mesmo número de trabalhadores atuando de forma coletiva e combinada, segundo regras da divisão do trabalho, produziam mais mercadorias que o mesmo número de artesãos trabalhando isoladamente. A superação do artesanato pela manufatura, portanto, pode ser entendida como o resultado da emergência de uma *nova força produtiva*, imanente ao caráter social assumido pelo trabalho, que, ao elevar sua produtividade, redundou num salto qualitativo, pois, sobretudo, fundou as bases da produção capitalista.

Esse esclarecimento é importante, na medida em que, ao defender a necessidade de a escola erigir-se ao plano das *artes*, Comênio teve em

vista a organização da manufatura e não a do artesanato. (...)

(...) o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino no interior da escola, que a equiparasse à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, visando produzir resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. (...)

¹ ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1998. p. 57-73. (Tese de pós-doutorado)

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

Dando conseqüência aos seus propósitos, o educador morávio investiu-se da tarefa de “*procurar e encontrar um processo*” através do qual a escola, “*uma máquina tão bem construída, ou ao menos, a construir sobre bons fundamentos, seja posta em movimento*”. Para tanto, existiam “*impedimentos*”, desde “*a falta de pessoas conhecedoras do método, as quais, abertas escolas por toda a parte, possam dirigi-las de modo que produzam (...) sólido fruto*”, até “*os pseudo-sábios, cujo coração se compraz na rotina dos velhos hábitos*”. (...)

(...)as elaborações de Comênio [também] estão penetradas pela consciência dos condicionamentos econômicos que poderiam comprometer a expansão escolar. Essa consciência não se expressa de forma indireta, apenas, quando esse educador afirma a necessidade de a escola oferecer serviços que assegurem economia de tempo e de fadiga. Ao contrário, (...), há outros elementos complementares na *Didáctica Magna* que, explicitamente, reconhecem ser elevados os custos das escolas, daí a existência de certos mecanismos econômicos de seleção da clientela.

(...)

Colocada tal discussão no leito econômico, é conferido um outro realce à obra do educador morávio. Isto é, paralelamente às finalidades religiosas e civis que tornavam imperiosa a expansão da *escola para todos*, a possibilidade de realizá-la repousava em seu barateamento. Necessariamente, portanto, a solução preconizada por Comênio deveria perseguir a queda dos custos da escola pública como condição *sine qua non* de sua universalização. A partir dessa premissa, a ninguém pode causar estranheza o fato de o “*remédio para as dificuldades*” ser buscado, prioritariamente, na transformação do instrumento de trabalho do professor.

(...) o *manual didático*, (...), possibilitaria a queda dos custos da instrução pública. Ao atender esse pré-requisito, necessário à universalização do ensino, esse instrumento do trabalho didático se constituiria, sobretudo, no “*ponto central*” de uma “*questão*” que, em última instância, tocava a “*remuneração conveniente*” dos mestres e os “*subsídios*” necessários à formação dos “*filhos dos mais pobres*”.

A “*remuneração conveniente*” em absoluto foi pensada por Comênio como uma forma de valorização do professor, pois o aumento do salário encareceria os custos do ensino, mas, sim, como fixação de estipêndio compatível ao grau de complexidade das tarefas por ele

executadas. O barateamento dos serviços escolares decorreria, portanto, da simplificação e da objetivação do trabalho didático, daí o esforço renovador ter convergido para a instauração da divisão do trabalho no ensino e para a transformação dos instrumentos de tra-

(...) a organização do trabalho didático, vigente nas escolas de nosso tempo, foi fundada por Comênio no século XVIII, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho.

balho do professor. Dessa forma, a escola ajustava-se à *nova época*, na qual o conhecimento humano se tornara objetivo e o trabalho se objetivara por força da mediação de instrumentos. Essa época, já anunciada por Bacon, seria a época de emancipação do homem pelo seu progressivo domínio da natureza; seria a época de produção das condições materiais que tornariam possível a igualdade dos homens. Essas condições estariam postas nos instrumentos de trabalho. Os gênios superiores tornavam-se desnecessários, pois o conhecimento deixava de ser dependente de suas capacidades pessoais. Com a ajuda de instrumentos, todos os homens poderiam realizar, com o mesmo grau de excelência, tarefas anteriormente só executadas por seres privilegiados. Contando com a régua e o compasso, segundo o clássico exemplo de Bacon, qualquer ser humano com amadurecimento motor normal seria capaz de traçar uma linha reta ou fazer um círculo perfeito.

Para Comênio, então, tratava-se de simplificar e objetivar o trabalho didático, de tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar. Até então, o mestre era uma figura cujo conhecimento ia muito além da média dos homens. Não raro o professor despontava por sua erudição. Erasmo, expoente do Humanismo e testemunha dessa época anterior, confirma esse entendimento ao exigir que o professor, além “*de bons costumes e de caráter meigo*”, fosse “*dotado de conhecimentos invulgares*”. Esse humanista usa uma outra expressão mais significativa, ainda, para defini-lo: “*artífice primoroso*”. Mas esse tipo de exigência havia sido superado pelo tempo e representava, de fato, um impedimento à expansão dos serviços escolares, especialmente se considerado o imperativo de sua universalização. Quando a escola se propôs atender a todos, precisou desvincular-se do professor sábio. Por esse motivo, o intróito de *Didáctica Magna* afirma, textualmente, a necessidade de “*investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos*”.

Não há motivo para considerar essa determinação paradoxal. Ao contrário, constata-se que, tardiamente, a atividade didática experimentava o mesmo fenômeno que já atingira o artesanato e ocasionara a sua superação pela manufatura. A divisão do trabalho permitira que o trabalhador manufatureiro se especializasse em poucas operações do processo de trabalho. Como decorrência, passaram a ser exercitadas somente as suas habilidades associadas a tais operações. As demais, pelo desuso, se perderam. Seu conhecimento teórico do processo de trabalho, de forma correspondente, restringiu-se ao âmbito limitado das operações que efetivamente executava. Sob as novas condições criadas pela manufatura, produziu-se um trabalhador parcial, que perdeu, em grande parte, o domínio do processo de trabalho como um todo, tanto do ponto de vista prático como do teórico. Portanto, se a divisão do trabalho viabilizou o aumento da produção de mercadorias com economia de fadiga, de tempo e de recursos, o que resultou na queda generalizada de preços no mercado, chegou a essa realização, basicamente, pela produção do trabalhador parcial, que determinou o barateamento da força de trabalho.

(...) se as transformações ocorridas na produção determinaram a superação do trabalhador artesanal pelo trabalhador manufatureiro, a *Didáctica Magna* é o registro clássico de uma época que postulava transição análoga no do-

minio da educação; que reconhecia a necessidade histórica de superação do professor artesão pelo professor manufatureiro. O primeiro, um professor sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções científicas e humanísticas mais elaboradas, cedia lugar ao professor manufatureiro, que passava a se ocupar de uma pequena parte do processo. Isto é, como decorrência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como a concebera Comênio, o professor se especializava em algumas operações do processo tornando-se dispensável o domínio prático da atividade como um todo. Como consequência, do ponto de vista teórico o pro-

fessor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingira o artesão.”⁵

No âmbito do trabalho didático, arraigado ainda às suas origens, continuaram a ser utilizados os mesmos instrumentos criados ou aperfeiçoados pelo autor de *Didáctica Magna*, em especial o *manual didático*, que domina e dá a tônica à atividade de ensino. É forçoso reconhecer que essa organização respondeu a uma necessidade social premente, à época em que viveu o bispo morávio. Emergia o imperativo de difusão da educação para todos, quando limitados eram os recursos para efetivá-la. Limitado era o acesso ao livro clássico, cuja produção não havia ainda sido revolucionada pela máquina moderna, o que resultava em escassez quantitativa e elevado custo. Limitado era o contingente de pessoas que dispunha de conhecimento suficiente para o exercício do magistério. A infra-estrutura física era incipiente e improvisada. Essas considerações dão os parâmetros adequados para o entendimento da razão de ser do empreendimento comeniano, daí o manual didático, instrumento de trabalho no qual era depositada a responsabilidade

maior pela transmissão do conhecimento; instrumento que daria a medida do (escasso) conhecimento esperado do professor, expressaria a meta quanto ao grau de conhecimento a ser assimilado pelo aluno e resumiria um programa de conteúdos informativos, disposto em uma ordem dada por seqüência e relacionamento, a ser executado por meio de procedimentos técnicos fixados previamente. O quadro exposto revela, também, o motivo de o estabelecimento escolar ter rompido, desde então, com a utilização de livros clássicos no seu dia a dia. A

(...) paradoxalmente, o conhecimento culturalmente significativo, que circula por diversos canais da sociedade, (...) não penetra o espaço da escola.

mínio da educação; que reconhecia a necessidade histórica de superação do professor artesão pelo professor manufatureiro. O primeiro, um professor sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções científicas e humanísticas mais elaboradas, cedia lugar ao professor manufatureiro, que passava a se ocupar de uma pequena parte do processo. Isto é, como decorrência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como a concebera Comênio, o professor se especializava em algumas operações do processo tornando-se dispensável o domínio prático da atividade como um todo. Como consequência, do ponto de vista teórico o pro-

⁵ ALVES, Gilberto Luiz. *Op. cit.*, p. 58-64.

organização do trabalho didático, produzida por Comênio, representava uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo e a instauração do império do livro didático no espaço escolar. As pesquisas contemporâneas vêm demonstrando que o livro didático, elaborado por compendiadores, nada mais faz do que veicular um conhecimento não só de segunda mão mas, sobretudo, de caráter vulgar. Se essa prática poderia ser concebível na época de Comênio, em função da necessidade emergente de “ensinar tudo a todos”, agravada pelo fato de estar na sua fase embrionária a difusão das habilidades de ler e escrever, hoje nada mais a justifica. O homem, com os mais diferentes recursos, desde o livro suficientemente universalizado até os meios de comunicação de massa e a informática, tem acesso imediato ao conhecimento produzido nos centros científicos mais avançados do mundo e consulta bibliotecas e arquivos das mais expressivas instituições culturais do universo. Mas, paradoxalmente, o conhecimento culturalmente significativo, que circula por diversos canais da sociedade, desde os de caráter privado, como a família e as empresas, até os referentes a muitas das instituições públicas, não penetra o espaço da escola, a instituição social que celebra como sua a função de transmitir o conhecimento produzido pelo homem.

Em síntese, a persistência da organização do trabalho didático criada por Comênio confere à atividade dos professores, extemporaneamente, as características típicas do trabalho manufatureiro, dominante na época em que viveu o bispo morávio. Entre os preços que os homens pagam por esse anacronismo, hoje, um dos mais sérios é a impossibilidade de ascender, através da educação escolar, ao conhecimento culturalmente significativo. A trans-

missão do conhecimento, na escola, identificou-se, de fato, com a sua vulgarização.

Outra incongruência dessa forma de organização do trabalho didático se manifesta, ainda, na renitência com que professores se mantêm aferrados aos recursos do passado. Como a própria formação dos educadores deu-se segundo os condicionamentos do quadro exposto, também eles realizam, diuturnamente,

Há condições objetivas já produzidas, (...), para a construção de uma nova didática, que encarne as condições contemporâneas de existência da humanidade.

uma prática que o reforça e reproduz. Contudo, já não há como deixar de empreender uma rigorosa crítica ao trabalho didático e, principalmente, de estabelecê-lo sobre novas bases. Essas bases não são outras que não as constituídas pelos recursos tecnológicos de nossa época. Há condições objetivas já produzidas, portanto, para a *construção de uma nova didática*, que encarne as condições contemporâneas de existência da humanidade.

Acrescente-se que didática, nos limites da discussão travada, incorpora a acepção comeniana. Isto é, *didática constitui uma proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais e mobiliza, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo*. Se a proposta de Comênio respondeu a uma necessidade social de sua época, mobilizando, para superá-la, os recursos mais avançados então produzidos pelo homem, hoje o tempo é outro, marcado por novas necessidades sociais e dotado de recursos tecnológicos muito mais sofisticados para sanar as novas necessidades que lhe são próprias. Trata-se, então, repetindo, de *construir uma nova didática*.

Pensando nessa perspectiva, não há como deixar de reconhecer, por outro

lado, que o futuro da educação tem algumas de suas características já presentes em experiências contemporâneas. Considerem-se, por exemplo, a ruptura com a redução que entende o trabalho do professor como, basicamente, de transmissão do conhecimento; a maior autonomia do educando, como decorrên-

Tornou-se uma tendência significativa de nosso tempo o fato de a formação básica ter assumido a condição de elemento central na educação do trabalhador.

cia, no que se refere à assimilação dos conteúdos; a eliminação do manual didático; a permeabilidade quanto à utilização de recursos didáticos que incorporem tecnologias mais avançadas e a superação, em casos mais raros, da “camisa de força” representada pela serialização dos estudos. Se algumas experiências educacionais contêm certos elementos que podem ajudar a fundar a didática de nosso tempo e se essa tarefa já se faz tardia, os órgãos e estabelecimentos educacionais que tenham tal clareza podem conceber todo o seu desenvolvimento a partir das determinações que emanam dessa nova forma de conceber o trabalho didático. Aceitar esse desafio implica o direcionamento da montagem de cursos segundo não somente as características já referidas; implica o restabelecimento, para o aluno e para o professor, da possibilidade de acesso ao conhecimento culturalmente significativo, haurido de recursos como os meios de comunicação de massa e a Internet e da recuperação de livros e outras modalidades de obras clássicas. Aceitar esse desafio implica, ainda, mudar radicalmente a natureza da relação professor-aluno, não só para subtrair do mestre a função quase exclusiva de transmissão do conhecimento, mas para valorizar as funções docentes de programação, de direção e de avaliação

das atividades discentes. Quanto a estas, podem ser desenvolvidas, agora, com maior autonomia pelos estudantes, individualmente ou em pequenos grupos, junto a um terminal de computador, na biblioteca, na sala de multimeios e na sala de estudos. Os encontros com os professores podem ser realizados em sessões coletivas, devotadas à programação de atividades, a sistematizações parciais e finais de conteúdo e a avaliações, bem como em sessões de esclarecimento, com atendimento individual

ou a pequenos grupos, quando se fizerem necessárias. Cumpridos esses encontros, os alunos estariam liberados para o exercício de atividades curriculares que dispensam a presença de professores e estes, por sua vez, disporeiam de mais tempo para o estudo e para a planeamento do trabalho didático.

A construção de uma nova didática, contudo, não se realizará da mesma forma que aquela trilhada por Comênio. O bispo morávio era um sábio, cuja formação universal lhe facultava o domínio amplo dos problemas sociais de seu tempo. Hoje, numa época dominada pela especialização do saber, necessariamente a construção de uma nova didática não será produto da ação de um intelectual solitário mas, sim, da atuação coletiva e combinada de muitos especialistas que coloquem a educação no centro de suas preocupações.

A discussão travada está articulada a uma outra questão fundamental: a *formação do educador para o exercício da cidadania*. Tornou-se uma tendência significativa de nosso tempo o fato de a formação básica ter assumido a condição de elemento central na educação do trabalhador, inclusive daqueles que exercem atividades de ensino. Se essa é a tendência, cabe uma consideração mais detida sobre o seu significado, em espe-

cial porque a formação básica passou a ser reconhecida, acriticamente e tacitamente, como uma necessidade imanente à educação de todos os cidadãos. Logo, sob pena de transformar-se num chavão, numa expressão vazia de sentido e abstrata, emerge a necessidade de afirmar-se o conteúdo da formação para a cidadania. Essa formação é um processo que implica não somente uma prática cidadã fundada na imitação dos demais cidadãos. Se, em todas as épocas, a dimensão da imitação exerceu um expressivo papel na formação do homem, hoje por si ela não basta. Sobretudo para o decantado “*exercício consciente da cidadania*”, o homem carece de entendimento acerca de como funciona a sociedade. Como o ser da sociedade é o ser do próprio homem, a compreensão do social, pelo *acesso à totalidade*⁴ em pensamento, é a condição para que este compreenda a si mesmo. Por meio da consciência daí derivada, o cidadão torna-se uma força ativa de pressão no sentido de que sejam estendidos a todos a fruição dos bens materiais e o domínio de todo o conjunto dos modernos recursos tecnológicos que o desenvolvimento colocou

à disposição da humanidade. Essa forma de atuar não só opera conseqüências no sentido de ampliar as bases de convivência democrática no interior da sociedade, como viabiliza, de fato, a ele-

vação da qualidade de vida do cidadão pelo acesso a todos os benefícios gerados pelo trabalho criativo do ser humano. Por lutar em busca desses valores, somente o cidadão é sujeito ativo de mudanças quantitativas que rumam para transformações qualitativas. Somente a consciência de como funciona a sociedade permite ao cidadão apreender os limites da cidadania, expressos nos seus deveres, nas suas responsabilidades e nas suas possibilidades dentro do processo de construção de um mundo melhor. Essa, portanto, é a demanda mais substantiva que emana de uma nova concepção de educação do trabalhador. Pensando na formação do especialista voltado para o exercício do magistério, esse entendimento revaloriza os fundamentos da educação e os coloca numa posição central. Um tecnicismo estreito e rudimentar, centrado no “*como ensinar*” deve ceder lugar ao próprio domínio do conhecimento. É impossível pensar um especialista em transmissão do

(...) para o decantado “*exercício consciente da cidadania*”, o homem carece de entendimento acerca de como funciona a sociedade.

conhecimento à margem desse domínio. As formas de transmissão tendem a subordinar-se às especificidades das formas de produção do conhecimento correspondentes a cada área do saber.

⁴ “*Totalidade*, (...)”, nada tem a ver com as imprecisas noções de ‘todo’, de ‘contexto social’, sistematicamente presentes nas falas dos educadores. *Totalidade*, no caso, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista. Apreender a *totalidade* implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva, supõe, antes de mais nada, o domínio teórico que permite apreender a *totalidade* em pensamento. Educação, como parte da *totalidade social*, não nos conduz à *totalidade*, por mais que as boas intenções dos educadores procurem fazê-lo através de um mergulho nas questões especializadas da área. Aliás, a especialização já é uma limitação ideológica, pois não permite apreender a educação como uma questão social, como uma questão que diz respeito à *totalidade*. Tratá-la como questão educacional, técnica e especializada, equivale à criação de um impedimento que inviabiliza a captação de seus determinantes”.

ALVES, Gilberto Luiz. *Apresentação*. In: Klein, Lígia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996. p. 10.

Também deve ser colocado em primeiro plano, na educação do cidadão e não só do trabalhador, o papel assumido pelo domínio dos recursos tecnológicos de nossa época. Mesmo porque, esse domínio é rotineiramente confundido com formação técnico-profissional, o que não deixa de ser um equívoco. O domínio da informática, essa linguagem essencial

Também deve ser colocado em primeiro plano, na educação do cidadão (...), o papel assumido pelo domínio dos recursos tecnológicos de nossa época.

ao homem contemporâneo, por exemplo, não deve ser entendido como conteúdo de formação técnico-profissional em seu sentido estrito, mas, sim, como recurso que permite a ascensão de seu usuário ao patamar cultural posto pela sociedade capitalista, hoje. Frisando, esse patamar é a base geral não só da atividade profissional como, também e sobretudo, da inserção cultural. A falta de domínio da informática é tão somente um registro de deficiência da educação básica recebida pelos profissionais, previamente, nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio. Logo, para suprir tal deficiência, a educação do trabalhador vem exigindo que se dê maior ênfase à programação de cursos nessa direção, que, a rigor, no caso referido, terão o caráter transitório, enquanto recursos para sanar lacunas de formação passada. Mesmo levando em conta sua função supletiva, essa não deixa de ser uma frente política prioritária, que não pode reduzir a solução técnica, pois o que lhe confere relevância é a preocupação fundamental de formar o cidadão nos trabalhadores.

Seguindo essa linha de considerações, conclui-se que, no caso da formação dos trabalhadores da educação, não basta colocar em questão os recursos técnico-

pedagógicos que o professor deveria dominar; há que se perseguir a intenção de *tornar o educador cidadão, condição sine qua non de sua elevação a sujeito das transformações da educação e da sociedade.*

Outra questão importante, decorrente da discussão realizada, é a da *democratização do conhecimento.* Para manter

coerência com o que já foi exposto, a intenção deve ser a de disseminar um conhecimento qualitativamente distinto daquele contido no manual didático. Deve ser perseguida a difusão do conhecimento culturalmente significativo, por meio de recursos como livros e obras clássicas, vídeos, filmes, Internet, etc.; deve ser buscada, sistematicamente, uma nova forma de realizar o trabalho didático, ela própria fruto da encarnação do conteúdo assumido pelos recursos tecnológicos mais avançados produzidos pelo homem.

Como possibilidade objetiva desse esforço, pode-se esperar a elevação do patamar cultural da sociedade, a liberação dos professores para o estudo e para o desenvolvimento de atividades intelectuais relevantes, ligadas ao ensino, e a formação de educandos mais autônomos. Pode-se esperar, ainda, que as novas condições instaurem um clima intelectual e político favorável à formação de cidadãos, dentro da instituição educacional, e assegurem ao educador o exercício efetivo da cidadania.

Funções Sociais da Instituição Educacional

Ilustra o surgimento de uma nova instituição educacional, também, o aspecto referente às funções emergentes que a sociedade vem impondo aos estabelecimentos escolares⁵. Essas funções vêm

⁵ Em *A produção da escola pública contemporânea*, essa temática é desenvolvida ao longo do Capítulo II, item 4, p. 136-62.

ganhando visibilidade de forma progressiva.

O tratamento à saúde dos escolares, por exemplo, há muito tempo vem recebendo cuidados do Estado e dos estabelecimentos de ensino. Sob esse aspecto, mesmo precários, a merenda escolar e o tratamento médico-odontológico são instrumentos políticos muito presentes. Já no final da década de sessenta, Lauro de Oliveira Lima afirmava que a escola havia se transformado em *“refeitório para saciar a fome endêmica das populações brasileiras”*.

Mas a escola não tem dado cobertura somente à saúde do escolar. Cada vez mais, as reivindicações de mães trabalhadoras vêm exigindo não somente a simples extensão dos serviços escolares aos seus filhos. Reivindicação por creches antecipa a reivindicação por escolas e, sobrepondo-se a ambas, afirma-se a reivindicação por atendimento em jornada integral. As reivindicações de mães e de famílias trabalhadoras nada mais são do que o reconhecimento, já amplo na sociedade, de que não há mais outro lugar, além da escola, onde as crianças possam viver e conviver com segurança. Os lares tornaram-se ambientes vazios e solitários com o afastamento dos pais; as ruas transformaram-se em ameaças às crianças, por força do trânsito, da violência e do chamamento fácil aos vícios. Por outro lado, o estreitamento do mercado de trabalho tem ocasionado, como um de seus subprodutos, a extensão do tempo de escolarização dos estudantes. Todas essas novas condições sociais estão clamando pelo surgimento de uma outra instituição educacional. Isto é, já não basta a escola de tempo parcial, devotada à função especializada de ensinar a ler, escrever, contar, complementada por uma precária formação intelectual. Cada vez mais, tor-

na-se patente a necessidade de uma nova instituição educacional que receba a criança inteira, com toda a gama de suas necessidades formativas a serem tratadas plenamente. Dessa forma, não somente as necessidades intelectuais da criança merecerão tratamento dentro dessa nova instituição educacional mas, também, suas necessidades físicas, de saúde, de lazer, culturais, etc. Nessa instituição, a criança será tratada como um ser indivisível e a sua formação plena e complexa será o seu objeto. Claro que a escola, tal como se encontra organizada, presentemente, não tem as competências suficientes para enfrentar essas novas demandas sociais. Por isso urge a sua superação, mas fundando-se no entendimento de que novas modalidades de educadores deverão ser formadas para atender às suas novas funções sociais. Educadores para atuar nas atividades de lazer e de cultura serão tão importantes quanto aqueles que atuarão no plano do desenvolvimento físico e do desenvolvimento intelectual do educando. Afirme-se, tão somente, que também a

(...) a criança, o adolescente, o jovem e os cidadãos em geral começam a exigir que o espaço escolar transforme-se num espaço de vida.

formação especializada dos educadores envolvidos com educação intelectual deverá ser concebida a partir de outros parâmetros que não os vigentes, pois os atuais são responsáveis pela manutenção de um anacronismo histórico em nosso tempo.

Portanto, a exigência de uma nova instituição educacional resulta tanto das transformações sociais e das demandas educacionais por elas geradas, quanto da nova forma de conceber o trabalho didático. Como decorrência, a criança, o adolescente, o jovem e os cidadãos em geral começam a exigir que *o espaço es-*

colar transforme-se num espaço de vida. Mas as funções sociais da instituição educacional contemporânea e a nova forma de conceber o trabalho didático, tal como vem sendo esposada ao longo deste texto, ocasionam conseqüências sobre a concepção de espaço educacional e para a arquitetura educacional. Note-se que foram abolidas as expressões espaço escolar e arquitetura escolar, pois o próprio termo escola contém uma limitação, já que sempre se aplicou a uma instituição social especializada cuja razão de ser estava centrada na formação intelectual. Como decorrência, do ponto de vista físico, a escola foi reduzida a salas de aula, complementadas pelas indispensáveis dependências da administração e um pátio de ínfima área. Essa concepção deve ser superada. Quando, também por força das transformações sociais, essa instituição passa a ser vista como o único local reservado à criança, ao adolescente e ao jovem na sociedade, forçoso se torna reconhecer que o seu usuário nela aporta com uma ampla gama de necessidades, que vai muito além da formação intelectual. Essa nova instituição educativa de tempo integral precisa ser redimensionada e dotar-se de instrumen-

ciais, deverá dispor de recursos para atender às necessidades culturais, desportivas, de saúde e de lazer de crianças, adolescentes e jovens. Todas essas considerações evidenciam que a concepção de espaço educacional vai muito além da correspondente a espaço escolar e, por isso, merece aprofundamento. A arquitetura educacional, sob esse aspecto, não poderá mais reproduzir as soluções reiterativas e estereotipadas da arquitetura escolar, ainda vigentes, que se antagonizam com as necessidades educacionais de crianças, adolescentes e jovens e com as necessidades sociais contemporâneas.

Pensando nessa direção, não há como deixar de reconhecer, ainda, que a administração dessa instituição social nascente tende a se tornar muito complexa, exigindo, desde já, adequadas soluções. Vale lembrar, por exemplo, o fato de que o estabelecimento escolar já está começando a integrar serviços vinculados a diferentes áreas de governo: educação, saúde, bem estar social, etc. No Brasil, algumas experiências educacionais já vêm revelando dificuldades para o ajustamento e a integração desses serviços, na

medida em que, dentro do estabelecimento escolar, eles não estão submetidos a uma direção única. Conflitos de direção originados dentro das escolas, por isso, extrapolam para

as diferentes áreas da administração central de governos de estados e de municípios. Mas não somente a unidade de direção merece consideração no campo da gestão escolar; também devem ser buscadas soluções para a convivência dessas áreas no âmbito dos colegiados, além da ampliação dos espaços de democracia interna e de participação da sociedade na direção das unidades educacionais, sem que isso se corrompa em democratismo.

(...) a escola, tal como se encontra, não tem condições de exercer bem suas novas funções sociais.

tos que estimulem a criança, o adolescente e o jovem e lhes assegure meios de superar todas as suas necessidades. Se a mudança do trabalho didático irá impor os espaços da biblioteca, da sala de multimeios, das salas de computação, das salas de trabalho para pequenos grupos, das salas de professores visando ao atendimento de alunos e à criação de condições adequadas aos seus estudos, a emergente instituição educativa de jornada integral, ao incorporar novas funções so-

Conclusão

Concluindo, é necessário que se reafirme a tarefa que se coloca presentemente para os educadores: a construção de uma nova didática. Torna-se imperativa a produção de uma nova organização do trabalho didático cujo fundamento deve ser buscado nos recursos tecnológicos contemporâneos. Isto, se por um lado implica a impossibilidade de conciliação com a organização manufatureira do trabalho didático, não inviabiliza o aproveitamento de tecnologias de outras épocas. A nova forma preconizada não é excludente, tanto que se propõe a recuperar o livro clássico, expulso da escola pela excludente organização do trabalho didático inventada por Comênio, vigente ainda em nosso tempo. Não se deve esquecer que, objetivamente, o livro clássico se universalizou pelo barateamento propiciado pela revolução industrial e, mais ainda, com a automatização e que, hoje, já começa a ser disponibilizado pela Internet e pelo suporte de outras tecnologias avançadas. Logo, a nova forma de organização do trabalho didático, embebida na convicção da necessidade de universalizar a cultura e, como decorrência, por colocar-se na perspectiva da democratização do conhecimento culturalmente significativo, só não pode fazer concessões aos instrumentos que realizam a exclusão deste.

Por fim, a incorporação de novas funções sociais pela instituição educacional emergente deve ser considerada salutar às crianças, aos adolescentes e jovens e, portanto, à sociedade. Os educadores devem banir aquela ponta de indignação, divisada na afirmação de Lauro de Oliveira Lima sobre a merenda escolar. Por trás dela, existe um reconhecimento de que a escola estaria fugindo das atribuições que lhe são pertinentes. Essa ponta de indignação é a mesma que se constata num argumento muito difundido entre os

educadores, hoje, segundo o qual a escola estaria se entregando ao “*assistencialismo*” por priorizar funções não propriamente pedagógicas. Esses juízos são equivocados, pois não conseguem discernir que tais funções vêm sendo impostas pela sociedade à escola. São transformações sociais que geram essas novas demandas e não cabe aos educadores aceitá-las ou não. A eles caberia exigir a atenção para o fato de que a escola, tal como se encontra, não tem condições de exercer bem suas novas funções sociais. Para atender novas demandas da sociedade não bastam os recursos escolares existentes; para a obtenção de resultados educacionais socialmente relevantes, impõe-se, sobretudo, a criação de outros instrumentos adaptados às funções emergentes.

Logo, não há razão para tratar o exercício dessas novas funções sociais como coisa estranha à instituição educacional. Estranho é o aporte que cristaliza a concepção de escola, fixando-a fora da história, tornando-a abstrata, portanto. Essa concepção ahistórica tem conteúdo reacionário, pois não incorpora teoricamente as transformações e as novas necessidades sociais. Para ela, a escola se resume à sua função especificamente pedagógica, voltada para o domínio da leitura, da escrita, dos rudimentos de noções matemáticas e de um aprofundamento precário da formação intelectual, campo de habilidades que particularizou a escola especializada do passado, que ainda teima em sobreviver em nosso tempo. As novas funções impostas pela sociedade à instituição educacional estão aí; não há como desvencilhar a escola da pressão por elas exercidas. O que se deve exigir, reafirme-se, é que sejam reconhecidos e disponibilizados os recursos, muitos deles novos, que permitam o nascimento pleno da nova instituição educacional, para que, dotada dos instrumentos indispensáveis, possa realizar bem as relevantes funções que a sociedade vem lhe impondo.