

LIVRO DIDÁTICO E AUTONOMIA DOCENTE*

*Luiz Percival Leme Britto***

RESUMO

Este artigo problematiza o debate em torno da relação entre livro didático e autonomia docente, entendida como possibilidade de uma ação educativa em que os professores e alunos envolvidos no processo pedagógico possam tomar decisões e agir com independência. Levando em conta as formas de produção do saber escolar na sociedade urbano-industrial, o autor sustenta que o teor das críticas ao modelo atual de LD sugere, equivocadamente, que a solução se encontraria na redefinição do padrão de livro, incluindo a revisão dos conteúdos e do modo de sua apresentação e a seleção acurada dos textos diversificados e representativos. Conclui sustentando a tese de que a diferença qualitativa do ensino não está na qualidade do livro didático, mas nas condições em que se dá o processo pedagógico.

Palavras-chave: Livro didático; Sociedade urbano-industrial; Educação escolar; Letramento; Autonomia docente.

O debate sobre o Livro Didático (LD) tem atualmente – em grande parte em função das avaliações institucionais realizadas pelo Ministério da Educação – se centrado nas concepções de livro e na perspectiva de materiais didático-pedagógicos alternativos. Subjaz a este debate um conjunto de afirmações possíveis ou necessárias que é interessante explicitar: em primeiro lugar, está o fato de que o LD tem um modelo e que existiria a possibilidade ou o desejo de um livro em outro(s) modelo(s); mais que isso, sugere-se que esses outros modelos, que representariam a superação do atual, seriam mais interessantes e apropriados a uma

* Este artigo apresenta a síntese das intervenções feitas pelo autor no II SEMINÁRIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO, realizado durante o 13º CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, em julho de 2001, e no CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, realizado em outubro de 2001.

** Universidade de Sorocaba.

proposta pedagógica inovadora; finalmente, está a idéia de que é possível transformar o ensino – ou contribuir para sua transformação – pela redefinição de LD.

O debate, contudo, só faz sentido se extrapolar o campo em que se circunscreve imediatamente, de modo a ser desenvolvido a partir da compreensão de como funciona a educação na sociedade urbano-industrial. Isto porque o LD é parte da cultura escolar e só pode ser devidamente compreendido a partir da consideração das condições de ação pedagógica que se constroem no interior desta cultura. Assim, antes de entrar propriamente no tema proposto, cabe estabelecer alguns pressupostos de análise.

A INSTRUÇÃO FORMAL NAS SOCIEDADES INDUSTRIAIS

No mundo globalizado, ser escolarizado – isto é, ter freqüentado a escola por uns tantos anos e saber ler, escrever e operar com números, bem como realizar determinadas tarefas em que a leitura e a escrita estão pressupostas – é condição de participação social com relativa independência e autonomia; isto implica, entre outras coisas, a possibilidade de empregar-se, de usufruir (consumir) dos benefícios da produção industrial e de manter acesso aos variados bens culturais.

Diferentemente dos anos sessenta, quando, para explicar os altos índices de analfabetismo, se afirmava que não interessava às classes dominantes dos países periféricos – particularmente às oligarquias reacionárias – que os trabalhadores tivessem instrução, porque assim seriam mais fáceis de controlar e de se submeter ao poder, o discurso liberal atual é o de que o trabalhador moderno deve ter autonomia, iniciativa e capacidade de análise e decisão. A educação regular, de massa, generalizada, passou a ser uma das características mais significativas das sociedades ocidentais industriais; e um dos esforços que empreendem os governos atuais – em particular dos países periféricos – é a ampliação da escolaridade média da população.

Não se deve compreender essa transformação como um processo de redução das desigualdades. A demanda por qualificação resulta das necessidades do modelo de sociedade. Do ponto de vista do sistema, a escolarização se faz necessária para que o indivíduo seja mais produtivo, para que saiba seguir instruções e movimentar-se no espaço urbano-industrial, para que possa consumir produtos e respeitar ou assumir os valores hegemônicos. Do ponto de vista do trabalhador, enquanto indivíduo, a escolarização impõe-se como condição de possibilidade de inserção no mercado de trabalho e, em tendo-se emprego, de participação – ainda que mínima – do mercado de consumo. Se a escolarização não garante emprego de ninguém, nenhuma ou pouca escolarização é um impedimento ao trabalho.

Em outras palavras: a instituição escolar na sociedade urbano-industrial

tem a dupla função de constituir-se como instrumento de reprodução da estrutura social, contribuindo para a manutenção de diferenças e de privilégios, e de inserir no mercado de trabalho e de consumo os diferentes sujeitos conforme sua condição de classe.

A educação regular cumpre, neste quadro, quatro funções complementares.

Em primeiro lugar, está a *função informativa*, que supõe que todo indivíduo deve conhecer o conjunto de informações que permite sua participação apropriada na sociedade. Desde essa perspectiva, a escola expressa o consenso histórico (segundo a visão hegemônica) dos saberes que, idealmente, devem ser de conhecimento comum, como a noção moderna de universo, conceito de corpo e de vida, a representação de mundo, os fatos históricos representativos da sociedade, a língua considerada padrão, entre outros.

Esses saberes se organizam nas disciplinas escolares – português, matemática, história, biologia, geografia –, as quais têm relativa autonomia dos processos de produção de conhecimento extra-escolar. Há aqui de fato um desnivelamento que precisa ser considerado. Em certa medida, a forma de elaboração e transmissão dos saberes escolares se desprende, pelo menos parcialmente, das outras formas de produção e divulgação do conhecimento e de valores, constituindo uma cultura escolar relativamente autônoma (Arroyo, 1992).

Mesmo assim, apesar de os saberes escolares não terem, muitas vezes, aplicação prática para a maioria dos cidadãos, o fato é que seu domínio contribui para sustentar privilégios ou permitir ascensão social, uma vez que eles compõem o ideal social de pessoa culta e estão presentes em concursos e testes, além de serem constantemente reproduzidos de diferentes maneiras pela mídia, que toma a escola como paradigma do conhecimento. Nesse sentido, fazem parte do capital cultural historicamente estabelecido (Bourdieu, 1998).

Além da função informativa, a escolarização cumpre uma função que apenas recentemente tem sido objeto de investigação, que é a *função formativa*. Considerando a velocidade com que o conhecimento é produzido e superado, trata-se de deslocar o eixo da atenção pedagógica dos objetos que se ensinam para o sujeito que aprende, considerando-o como uma das referências fundamentais do conhecimento (Coll, 1996).

Na essência, o que está em questão é o desenvolvimento de habilidades cognitivas articuladas às formas do saber escrito que caracterizam a sociedade industrial moderna (isto é, aquele que se constitui em função de uma tradição de escrita, aí incluídas a matemática, as ciências, a literatura, a informática, a imprensa, as leis).

Neste sentido mais genérico, a escolarização supõe o letramento do sujeito – entendido como o estado ou a condição de quem interage com diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita (Tfouni,

1995; Kleiman, 1995; Soares, 1998). Quanto maior o letramento, maior será, entre outras coisas, a frequência de manipulação de textos escritos variados, a de realização de leitura autônoma (sem intervenção ou apoio de outra pessoa), a interação com discursos menos contextualizados ou mais auto-referidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento, enfim, maior será a capacidade e a oportunidade do sujeito de realizar tarefas que lhe exijam monitoração, inferências diversas e ajustamento constante.

Além das funções informativa e formativa, a escolarização tem complementarmente, e de modo articulado a elas, uma *função valorativa*, através da qual se estabelece e se reafirma o conjunto de valores que informam o conceito hegemônico de sociedade, tais como o sentido de liberdade, de respeito, de autoridade, de superioridade, de propriedade. Essa função, apesar de menos explícita do que são as anteriores, está fortemente imbricada na organização escolar e na razão de ser da escola. É em função dela que se organiza o calendário escolar, que a escola se relaciona com a comunidade e com as instâncias oficiais, que se estabelecem os critérios de seleção e avaliação.

Ainda que não se assuma, a função valorativa tem caráter fortemente ideológico. Atualmente, em função do discurso da cidadania, tende-se a afirmar conceitos e valores que seriam “universais”, considerando-se sectária qualquer forma de pensamento que assuma o conflito como base do funcionamento da sociedade.

Ao lado da função valorativa, e intrinsecamente ligada a ela, está a *função normativa*, à qual compete implementar o processo de socialização das crianças, estabelecendo o lugar e o comportamento de cada uma no meio imediato e na sociedade como um todo. A dinâmica das aulas, a repartição do espaço físico escolar, os sistemas de avaliação e promoção, as categorias de punições e censura, tudo isso concorre para a construção de um modelo disciplinar e de relação com o conhecimento e de comportamentos esperados. Geraldi (2000) observa que se pode compreender a escolarização como uma aplicação paradigmática das modernas técnicas de governo, cujas estratégias, mais do que silenciar e constranger, agem pela liberdade, sintonizando desejos e capacidades aos objetivos políticos da organização e construindo o autogoverno como forma de realização da liberdade.

Deve-se destacar que tanto os valores como os comportamentos esperados, diferentemente do que ocorre com os saberes enciclopédicos, raramente estão explicitados nos programas e currículos. Eles compõem o currículo oculto e se manifestam nas práticas pedagógicas (formas de ensinar, relação professor/aluno, processos de avaliação), na organização do sistema escolar, no exercício da autoridade e nas ações de garantia da disciplina, na comemoração das datas cívicas.

O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA DE MASSA

Livro didático poderia ser, em princípio, todo livro que se organize em função do processo pedagógico, de modo a apresentar um conteúdo relativo a uma área de conhecimento escolar. Entretanto, o modelo atual de LD nos obriga a fazer uma interpretação mais restrita deste tipo de livro, diferenciando-o de outras produções pedagógicas, inclusive as que supõem seu uso no espaço da aula: é considerado LD apenas aquele que apresenta conteúdo referencial transmissível e mensurável, de maneira progressiva, organizada em unidades de trabalho regulares relativamente uniformes e que incluem exposição de matéria, atividades de exploração e exercícios. Normalmente, um LD traz uma versão do professor em que se encontram, no mínimo, as respostas dos exercícios e em alguns casos explicitações sobre o modelo teórico e orientações metodológicas.

Para compreender apropriadamente o que é e como funciona o LD, é necessário perceber como se estrutura a educação escolar, que tem o seu paradigma na *aula* – compreendida como uma delimitação espaço-temporal dentro de uma instituição escolar e articulada a uma seqüência pré-determinada.

Em trabalho em que investiga a definição do objeto de ensino na aula de língua portuguesa, Batista (1997) identifica um conjunto de condições que a cultura escolar estabelece para que um saber possa ser transmitido no espaço da aula:

- A. a atribuição de uma natureza teleológica à produção discursiva, cujo fim é definido pela acumulação de um volume de conhecimentos;
- B. sua acumulação progressiva através de formas de desenvolvimento cumulativo;
- C. a construção do tempo escolar como um espaço de tempo útil, delimitado pela consecução de um objetivo e a transmissão de uma determinada porção de conhecimento;
- D. a redução da dispersão e da heterogeneidade das formas de interlocução presentes na situação imediata de uso da linguagem em sala de aula, favorecendo a manutenção dos dois pólos de produção discursiva, realizada através da unificação do corpo de alunos;
- E. a objetivação e a avaliação das relações dos alunos com os conhecimentos a serem acumulados;
- F. a manutenção da finalidade corretiva da interlocução entre professor e alunos, e a conseqüente unificação de grupos e sua distinção de outros grupos, de acordo com a distância maior ou menor que os separa desses saberes;
- G. o desenvolvimento de estratégias para atenuar a contradição existente entre, de um lado, a situação imediata de interlocução e a necessidade de unificação dos alunos num único pólo e, de outro, a finalidade corretiva da interlocução, que cria uma permanente instabilidade na produção do discurso;
- H. o reforço da autoridade do professor e seu domínio da interlocução;
- I. a distribuição da realização do trabalho de produção do discurso em instâncias que se alternam e em que se alternam diferentes agentes na sua produção. (Batista, 1997, p. 78-79)

Vejamos como o LD se articula com cada uma dessas condições. Ele supõe um princípio da acumulação progressiva, manifesto na organização das unidades e num programa de exposição progressiva do conhecimento (condição B), prevê a repartição do tempo em atividades bem definidas nas unidades e em repartições constantes e repetitivas das unidades em seções (condição C). Além disso, ao determinar as falas e comportamentos possíveis, instituindo uma voz fixa e norteadora de todas as ações, o LD tem um efeito significativo (ainda que não absoluto) na redução da dispersão e da heterogeneidade das formas de interlocução (condição D) e para atenuar as tensões, funcionando como um porto seguro ao qual se pode voltar (condição G). Ao apresentar-se como portador do conhecimento verdadeiro e necessário, traz a referência do que o aluno deve aprender e, pela apresentação de modelos de exercício, como deve ser avaliado (condição E). O LD, em princípio, não reforça a autoridade docente, antes a reduz, já que esta deve submeter-se àquilo que está no livro (no caso de haver divergências entre o professor e o LD normalmente toma-se o último como o que está certo).

O livro didático funciona, deste modo, como uma antena da sociedade, estabelecendo uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes escolares. Como o conteúdo e a organização escolar são fruto das disputas e compromissos sociais, o livro didático tende a trazer a versão hegemônica, isto é, aquela que corresponde à visão de mundo das forças político-sociais dominantes (Bonazzi e Eco, 1980; Nozella, 1981; Lins, 1977; Freitag, Costa & Motta, 1989; Silva, 1998).

Enfim, o LD é a expressão maior da cultura escolar, manifestando uma concepção de ensino em que a exposição do conhecimento, distribuída em áreas específicas correspondentes às disciplinas escolares, supõe uma espécie de progressão curricular cumulativa, numa estreita relação com o princípio de seriação escolar. Seu uso supõe um tipo determinado de aula padronizada, em que as atividades propostas se enquadram em unidades temáticas tipificadas, com seções sistematicamente repetidas, pautando o dia a dia da sala de aula. Ao apresentar-se como um curso pronto, o livro didático assume responsabilidades atribuídas aos professores, tais como o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração dos exercícios.

EDUCAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE

O teor das críticas ao modelo atual de LD sugere, equivocadamente, que a solução se encontraria na redefinição do padrão de livro, incluindo a revisão dos conteúdos e do modo de sua apresentação e a seleção acurada dos textos diversificados e

representativos. Esta perspectiva é a que, mais freqüentemente, tem sido adotada pelos editores, que tratam de ajustar seus produtos às exigências do discurso institucional, manifestado principalmente nos processos de avaliação estatal dos LDs.

Temos testemunhado nos últimos trinta anos um processo contínuo de denúncia contra o livro didático, em função de questões ideológicas ou de conteúdo (correção e propriedade) e, complementarmente, de concepção pedagógica. Ainda em razão desse debate, conhecemos, neste período, diversas propostas de livros com modelos diferentes e de outros materiais didáticos, além de ações complementares (sempre circunstanciais, mas significativas do ponto de vista político-pedagógico), como a criação de bibliotecas, acervos de classe, salas de criação, salas informatizadas. Devem-se registrar, ainda, as propostas de abandono do livro didático, seja em função de um modelo de aula incompatível com ele, seja pela produção pelo docente de seu próprio material didático.

Entretanto, nenhuma das ações de condenação e substituição do livro didático foi, do ponto de vista da organização do sistema escolar, bem sucedida. Tampouco parecem ser suficientes para mudar o perfil do livro as avaliações institucionais. Os livros “diferentes” foram sempre bem avaliados e serviram, muitas vezes, de modelo para reajustes de aspectos periféricos de outros produtos didáticos mais convencionais, mas não tiveram sucesso de mercado. As bibliotecas de classe e outras ações semelhantes foram muito bem recebidas e implementadas com diferentes graus de radicalidade, mas não trouxeram mudança para o modelo de aula, tornando-se uma espécie de complemento. A produção do material pelos docentes, quando possível, costuma reproduzir o modelo didático e as experiências diferenciadas de aula, centradas, por exemplo, na pesquisa, mantêm-se limitadas a lugares e modelos bem localizados.

A pergunta que fica é: por que, contra todo o discurso que predominou no debate pedagógico e à revelia do processo de condenação, o livro didático sobrevive e tem seu uso expandido, contando com enorme investimento estatal?

A questão principal para explicar este insucesso está na *autonomia docente*, entendida como possibilidade de uma ação educativa em que os professores e alunos envolvidos no processo pedagógico possam efetivamente tomar decisões e agir com independência.

A autonomia docente não é um elemento abstrato nem decorre de decisão individual. Ela é um fator político-social e supõe um conjunto de condições de exercício profissional, incluindo a formação cultural e acadêmica, a articulação didático-pedagógica na unidade escolar, a carga horária de docência, a quantidade de alunos em sala e o total de alunos assistidos, as acomodações físicas, o mobiliário escolar, os recursos de apoio (biblioteca, computador, TV, Vídeo, DVD, CD-Rom, retroprojetor, mapas), a conectividade (telefone, Internet, sistema de TV), o padrão salarial.

O que ocorre é que faz parte do processo de massificação do ensino a depreciação da função docente. O aumento da oferta de vagas significou recrutamento mais amplo de professores, rebaixamento salarial, condições de trabalho precárias e formação deficiente, obrigando os professores a buscar formas de facilitação e de suporte de sua atividade docente, já que, no mais das vezes, não existem condições objetivas de construção de um processo pedagógico autônomo e criativo, nem ação coletiva do corpo docente. Esta é uma das razões que explica o sucesso das franquias das escolas particulares, com sistema de ensino apostilado (ressalve-se que a análise cuidadosa deste tipo de proposta pedagógica deve considerar outras razões, de natureza econômica e política, para explicar seu sucesso), e a sobrevivência de LDs condenados (ou pelo menos não recomendados pelas instâncias oficiais de avaliação).

A diferença qualitativa do ensino não estará, então, na melhor qualidade do livro didático, mas nas condições em que se dá o processo pedagógico. Crianças ou adolescentes que tenham à disposição o mesmo livro didático terão experiências escolares completamente distintas em função das condições de sua própria escola. Aliás, os resultados das avaliações do sistema escolar sugerem exatamente esta mesma conclusão.

Não se deve, contudo, concluir desta exposição que as produções didáticas sejam todas do mesmo nível ou que uma política de livro didático não seja importante. O que se postula é que qualquer política de livro didático só terá eficiência se houver uma profunda reorganização no sistema educacional, investindo-se maciçamente na autonomia docente.

RÉSUMÉ

Cet article focalise le débat autour de la relation entre l'utilisation des manuels didactiques et l'autonomie de l'enseignant, comprise comme la possibilité de réalisation d'une action éducative à travers laquelle les enseignants et les élèves puissent prendre des décisions et agir avec indépendance. En prenant en compte les formes de production du savoir scolaire dans la société urbaine-industrielle, le texte soutient que les critiques au modèle actuel des manuels didactiques suggèrent, de façon erronée, que la solution pour le problème serait une nouvelle définition de la configuration des manuels qui inclurait la révision des contenus, la modification de la façon dont ils sont présentés et une bonne sélection de textes diversifiés et représentatifs. Dans la conclusion est soutenue la thèse selon laquelle la différence qualitative de l'enseignement est résultat des conditions dans lesquelles se passe le processus pédagogique et non de la qualité du manuel didactique utilisé.

Mots-clés: Manuels didactiques; Société urbaine-industrielle; Éducation scolaire; Littérature; Autonomie de l'enseignant.

Referências bibliográficas

- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto*, Brasília, INEP, v. 11, n. 53, mar. 1992.
- BATISTA, A. A. G. *Aula de português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BONAZZI, M. e ECO, U. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
- FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, J. W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. *Quaestio? Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba, Uniso, v. 2, n. 2, p. 9-20, nov. 2000.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LINS, O. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.
- NOSELLA, M. L. C. D. *As belas mentiras*. São Paulo: Moares, 1981.
- SILVA, E. T. *Leitura e criticidade*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1996.
- TFOUNI, L. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.