



UMA NOVA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL PARA O NOSSO TEMPO

Vol. I nº 1 jan./jun. 2006

p. 15-24

Gilberto Luiz Alves¹

Este trabalho objetiva apreender a origem da organização do trabalho didático (OTD) dominante nas escolas de nosso tempo. Nele, o trabalho é uma categoria central para o entendimento das relações sociais e, como decorrência, da escola. A análise interpretativa dota-se do instrumental teórico propiciado pela *ciência da história*, tal como a entenderam Marx e Engels em **A ideologia alemã**. Na abordagem do material documental que faz o registro da origem da forma dominante de OTD, em nossos dias, foi priorizada a obra que melhor a expressa: **Didática Magna**, de Comenius. Esse clássico da educação fecunda-se na organização manufatureira do trabalho. As necessidades sociais que tornaram necessária a sua produção, marcada pela preocupação de “ensinar tudo a todos”, emergiram no século XVII. Mas a escola moderna manteve intocada essa OTD, desde então, incorporando em escala muito limitada os recursos produzidos pela Revolução Industrial, pelos meios de comunicação de massa, pela automatização e pela informatização, além de ter omitido as demandas sociais contemporâneas. Logo, por ser o registro histórico de uma época superada, a escola dominante, ainda hoje, é anacrônica, daí a procedência do resgate do qualificativo manufatureira, que não somente a situa no tempo, mas concretiza, também, a natureza histórica do trabalho didático e o tipo de professor que a particularizam. Como decorrência, se explicita a tarefa histórica posta para os educadores de nossa época: *a construção de uma nova didática, que, na acepção comeniana, implicaria uma proposta de educação para a sociedade; visaria atender necessidades sociais presentes e mobilizaria, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo.*

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.

Pela impossibilidade de tratar de forma suficiente, nos limites do presente trabalho, essa matéria complexa relativa ao surgimento de uma nova instituição educacional, prioriza-se, na seqüência, a abordagem do aspecto pertinente à *instauração de uma nova forma de organização do trabalho didático*. Esse aspecto é sobremaneira relevante do ponto de vista teórico. Estranhamente, pouca atenção tem recebido dos estudiosos da educação, o que tem comprometido a possibilidade de historicizá-lo. Torna-se inadiável, em nosso tempo, radicalizar a sua discussão, primeiro passo para colocá-lo no patamar de importância que merece.

O livro **A produção da escola pública contemporânea** (Alves, 2001: p. 81-103) procura dar um passo nessa direção. Por meio de uma análise retrospectiva, constata que a organização do trabalho didático, vigente nas escolas de nosso tempo, foi fundada por Comenius (COMENIUS, 1976) no século XVII, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho. Resumidamente, essa análise merece ser retomada. Para tanto, segue-se um extrato necessariamente extenso.

“Comenius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de 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 Comenius, 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, constituíra-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, daí as dificuldades enfrentadas pelos estudiosos que, muitas vezes, não fazem 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 não só os artífices em uma ou

poucas dessas operações, mas, 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 a manufatura, 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, produzia 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*, Comenius 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 visava equipará-la 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, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. (...)

Dando conseqüência aos seus propósitos, o educador morávio se investiu da tarefa de *‘procurar e encontrar um processo’* por meio 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 Comenius [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 Comenius deveria perseguir a queda dos custos da

escola pública, 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 instrumental do trabalho do professor.

(...) o *manual didático*, (...), possibilitou a queda dos custos da instrução pública. Com isso, atendeu a um pré-requisito necessário à universalização do ensino. Tornou-se esse instrumento, então, o *'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 Comenius 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 só poderia decorrer, em grande medida, 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 trabalho 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 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 Comenius, então, tratava-se de simplificar e objetivar o trabalho didático, de tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar. Até então, o mestre, na condição de preceptor, era uma figura cujo conhecimento ia muito além da média dos homens. Não raro essa modalidade de educador despontava por sua erudição. Erasmo, expoente do Humanismo e testemunha dessa época anterior, confirma esse entendimento, pois exigia *'bons costumes'* e *'caráter meigo'* do mestre e, sobretudo, que fosse *'dotado de conhecimentos invulgares'*. Esse humanista usava, ainda, uma outra expressão mais significativa, do ponto de vista histórico, para defini-lo: *'artífice primoroso'*. Mas esse tipo de exigência havia sido superado pelo tempo e representava, de fato, um impedimento à expansão da educação. A exigência imperativa de universalização do ensino era tolhida pelo caro serviço do preceptor, em correspondência com a complexidade da tarefa que exercia. Portanto, quando a escola se propôs atender a

todos, precisou desvencilhar-se do professor sábio. Daí o intróito de **Didáctica Magna** afirmar, 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, se restringiu 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 quanto 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 dos produtos 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 domínio da educação; que reconhecia a necessidade histórica de superação do mestre artesão pelo professor manufatureiro. O primeiro, um 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 desse extenso e complexo processo. Como decorrência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como a concebera Comenius, o professor se especializava em algumas operações, constitutivas de unidades identificadas como etapas da escolarização, tornando-se dispensável o domínio prático do processo de formação da criança e do jovem como um todo. Em consequência, do ponto de vista teórico o professor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingira o artesão." (Alves, 2005: p. 71-80)

No âmbito do trabalho didático, arraigado ainda às suas origens, continuam 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 organização do trabalho didático, produzida por Comenius, 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 Comenius, 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 Comenius 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 transmissão 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 se deu segundo os condicionamentos do quadro exposto, também eles realizam, rotineiramente, 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 Comenius 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 decorrência, 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 seriação 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 discen-tes. 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, disporiam de mais tempo para o estudo e para o planejamento do trabalho didático.

A construção de uma nova didática, contudo, não se realizará da mesma forma que aquela trilhada por Comenius. 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 especial 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*¹ em pensamento, é a condição para que este compreenda a si mesmo. Por meio da consciência daí derivada, o cidadão se torna 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 elevação 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.

Logo, conclui-se que, no caso da formação do trabalhador da educação, não basta colocar em questão os recursos técnico-pedagógicos que deveria dominar; há que se perseguir a intenção de *torná-lo cidadão, condição sine qua non de sua elevação a educador, a sujeito das transformações da educação e da sociedade*. 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 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. Desse entendimento deriva uma revalorização dos fundamentos da educação.

Também precisa ser ressaltado o papel assumido pelo domínio dos recursos tecnológicos de nossa época na educação do cidadão. Mesmo porque, esse domínio tem sido rotineiramente confundido com formação técnico-profissional, o que não deixa de ser um equívoco. O domínio da informática, essa linguagem essencial ao homem contemporâneo, não pode ser reduzido a uma demanda da formação do trabalhador, em seu sentido estrito, mas, sim, entendido 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. Outra questão importante, decorrente da discussão realizada, é a da *democratização do conhecimento*. Para manter coerência com o 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.

Concluindo, é necessário que se reafirme a tarefa básica colocada presente-mente 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 contemporâneas. 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 Comenius, 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 de democratização do conhecimento culturalmente significativo, só não pode tolerar os instrumentos que se erigem à condição de obstáculos à realização da existência humana num patamar superior.

REFERÊNCIAS

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. 9-11.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2005. 276 p.

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.

NOTAS

¹ Pós-doutor em Educação e docente na UFMS.

² Na apresentação de um livro de Lígia R. Klein, procuramos objetivar a correta acepção a ser conferida ao termo: “*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. Aprender 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”. (Klein, 1996: p. 10)