

ARTIGOS

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM LIVROS DIDÁTICOS: REFLEXÕES SOBRE A PSEUDOFORMAÇÃO

MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH •
JOSÉ LEON CROCHÍK

RESUMO

Fundamentando-se na Teoria Crítica da Sociedade, analisa-se como o discurso em prol da formação para a autonomia se consubstancia em propostas de prática pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental. Foram analisados cinco livros para o 5º ano do ensino fundamental, de diferentes áreas. Observou-se que, para formar sujeitos autônomos, contraditoriamente, as propostas diluem a autoridade do professor e a obrigatoriedade da transmissão do conhecimento; visando a formar para a convivência pacífica, priorizam-se trabalhos em grupos; para formar cidadãos participativos, os alunos devem propor soluções para problemas da comunidade. Tais propostas concorrem para a falsa autonomia e a falsa criticidade, expressão da pseudoformação a que todos estão submetidos na sociedade atual.

PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM • CURRÍCULO • ENSINO FUNDAMENTAL • LIVRO DIDÁTICO

PEDAGOGICAL PROPOSALS IN TEXTBOOKS: REFLECTIONS ON PSEUDOFORMATION

ABSTRACT

Based on the Critical Theory of Society, this paper analyzes how the discourse in favor of training for autonomy is embodied in proposals for pedagogical practice concerning the early years of elementary school were analyzed. Five books, from different areas, for the fifth grade of elementary school. It was observed that the proposals in order to form autonomous subjects, paradoxically, dilute the teacher's authority as well as the obligation of knowledge transmission. Group work is prioritized to develop peaceful coexistence and, to prepare participatory citizens, pupils must offer solutions to community problems. Such proposals lead to false independence and false critical sense, and are the expression of the pseudo-preparation to which we are all subjected in today's society.

LEARNING AND TEACHING PROCESSES • CURRICULUM • ELEMENTARY SCHOOL • TEXTBOOKS

PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES DANS LES LIVRES DIDACTIQUES: RÉFLEXIONS SUR LA PSEUDO-FORMATION

RÉSUMÉ

En s'appuyant sur la Théorie Critique de la Société, ce texte analyse la manière dont le discours favorable à la formation pour l'autonomie se concrétise dans des propositions de pratique pédagogique pour les premières années de l'enseignement scolaire. Cinq livres de différents domaines, destinés à la cinquième année de l'école élémentaire, ont été analysés. L'observation a montré que, paradoxalement, pour former des sujets autonomes, les propositions diluent l'autorité du professeur et l'obligation de la transmission de la connaissance; pour développer la coexistence pacifique, on priorise les travaux en groupes; pour former des citoyens participatifs, les élèves doivent proposer des solutions aux problèmes de la communauté. De telles propositions conduisent à une autonomie et à un sens critique faussés et sont l'expression de la pseudo-formation à laquelle tous sont soumis dans la société actuelle.

**PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE • CURRICULUM • ÉCOLE
ÉLÉMENTAIRE • LIVRE DIDACTIQUE**

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS: REFLEXIONES SOBRE SEUDIFORMACIÓN

RESUMEN

En base a la Teoría Crítica de la Sociedad se analiza cómo el discurso en pro de la formación para la autonomía se consustancia en propuestas de práctica pedagógica para los años iniciales de la educación básica. Se analizaron cinco libros de distintas áreas para el 5º año de la educación básica. Se observó que, para formar sujetos autónomos, de forma contradictoria, las propuestas diluyen la autoridad del profesor y la obligatoriedad de transmisión de conocimiento; con miras a formar para la convivencia pacífica, se le da prioridad a los trabajos en grupo; para formar ciudadanos participativos, los alumnos deben proponer soluciones para problemas de la comunidad. Tales propuestas estimulan la falsa autonomía y la falsa criticidad, expresión de la seudoformación a que todos son sometidos en la sociedad actual.

**PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE • CURRICULUM •
EDUCACIÓN BÁSICA • LIBRO DIDÁCTICO**

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996 E OS PARÂMETROS Curriculares Nacionais constituem marcos legais do processo de reestruturação do sistema educacional brasileiro no contexto de redemocratização do país. São documentos que, após a Constituição promulgada em 1988, de certa forma, visam a nortear a organização curricular da educação básica brasileira, de modo a oferecer parâmetros para o sistema de ensino. Em comum, esses documentos apresentam orientações no sentido de que a formação promovida no âmbito escolar deve voltar-se para o desenvolvimento de capacidades mediante as quais os alunos consigam adaptar-se às condições cambiantes que marcam o capitalismo tardio. Nesse contexto, o processo de aprender a conhecer, o desenvolvimento de competências para a convivência pacífica num contexto de constantes ameaças e a capacidade para solucionar problemas da comunidade em que se vive são concebidos como características de cidadãos críticos, autônomos e participativos.

Em estudos de pesquisadores da área da educação, sobretudo naqueles direcionados às políticas públicas e suas implicações nos encaminhamentos curriculares (DUARTE, 2001; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; GALLO, 2004; JACOMELI, 2008; GALUCH; SFORNI, 2011), encontramos críticas ao fato de esses documentos manterem sintonia com proposições de organismos internacionais, que se consubstanciam no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1998), cuja preocupação é apontar

Este artigo decorre de pesquisa desenvolvida no período de 2013 a 2014 por Maria Terezinha Bellanda Galuch, sob supervisão do professor José Leon Crochik, cuja íntegra dos resultados será publicada pela Editora da Universidade Estadual de Maringá sob a forma de livro.

caminhos para que a educação possa promover o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a aprendizagem ao longo de toda a vida, o que, via de regra, coloca-se acima da aprendizagem de conhecimentos.

Diante do exposto, observa-se a existência de um espaço para reflexões sobre se a tendência que se coloca favorável ao desenvolvimento de sujeitos capazes de se adaptarem às condições sociais da atualidade, entendendo essa formação como a que promoveria a autonomia e a criticidade, transforma-se em propostas de prática pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental, que, de certa forma, expressam as reformas pedagógicas.

Nesse sentido, vale mencionar que Adorno (2004) não negou a importância das reformas pedagógicas, mas argumentou que, além de não serem a via para a solução dos problemas relativos às crises educacionais, elas podem reforçá-los, quando não são considerados os fatores aparentemente alheios à pedagogia, que exercem poder sobre ela. Assim, a crise da educação não só não é exclusivamente gerada no meio educacional, como também a não percepção dos fatores sociais, por a tornarem isolada na reflexão, aumentam o grau de dificuldade de entendê-la e agir em conformidade com esse entendimento.

Considerando-se que o sujeito é o que é em função das mediações da sociedade, a reflexão sobre a formação que o constitui é, em última instância, a reflexão sobre a própria sociedade. Se a sociedade já se desenvolveu a tal ponto que é possível o homem livrar-se da labuta, a crítica deve voltar-se para a irracionalidade da racionalidade que está na sua base, tendo em vista sua possibilidade de transformação (CROCHÍK, 2011). A reflexão sobre a formação que se propõe na atualidade só tem sentido quando se consideram a mediação social e suas contradições, uma vez que na base de nossa sociedade há, segundo Marx (1989), contradições entre classes.

A possibilidade de a reflexão ir além da superfície sem a desconsiderar é expressa na seguinte citação:

Compreender o dado enquanto tal, descobrir nos dados não apenas suas relações espaço-temporais abstratas, com as quais se possa então agarrá-las, mas ao contrário pensá-las como a superfície, como aspectos mediatizados do conceito, que só se realizam no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano - toda a pretensão do conhecimento é abandonada. Ela não consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada dado imediato. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 38-39)

Em sentido diverso do enunciado acima, a racionalidade que se pretende objetiva – mas efetivamente é subjetiva, posto que constitui instrumental para a adaptação humana – teve como consequência direta o objeto subordinado ao formalismo lógico e a razão ao imediatamente dado (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 38). O mundo é subsumido à lógica do sujeito, reduzindo-se a esse e à sua vida imediata, mesmo porque pelo pensamento formal a história só pode ser pensada externamente e não como fruto de contradições. Nessa forma de pensar, só é passível de se conhecer o que não tem história, não possui dinamismo interno que se relaciona com o movimento da sociedade.

Nesse contexto, como refletir sobre a formação, se essa é reduzida à existente e desvinculada de seus determinantes históricos e sociais? A ideia de indivíduo livre, cujas normas e valores que deveriam seguir estariam estreitamente ligados ao desenvolvimento de habilidades variadas (MARCUSE, 1999) e guiados pelo pensar racional, já pode ser vislumbrada no movimento do esclarecimento e mais recentemente no Iluminismo. Assim, esse indivíduo poderia lutar contra tudo o que não estivesse justificado pela razão e fosse amparado unicamente pela tradição quer dos mitos da antiguidade quer das religiões medievais. Observa-se, no entanto, que no lugar da liberdade e da autonomia em relação às antigas amarras, vislumbradas no início da sociedade burguesa, instalaram-se novas formas de dominação e poder. Os homens não tiveram sua razão emancipada; antes, a razão tornou-se principalmente instrumental, convertida em meio para a reprodução da sociedade. Horkheimer e Adorno (1985) esclarecem que quanto mais a sociedade se desenvolve, mais os indivíduos são reduzidos à autoconservação para reproduzi-la, ou seja, mais se adaptam sem perceber que não são nem autônomos, nem livres, ainda que se entendam como tal e, dada sua consciência contraditória, como nomeada por Adorno (2008a), sabem que não o são: na sociedade administrada não há tentativas de camuflar a dominação, a ideologia tornou-se mentira manifesta e “os homens adaptam-se a essa mentira” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 203), também mentindo para si mesmos. Isso conduz ao conformismo:

Como não podem romper essas barreiras mediante o pensamento, acabam atribuindo a si mesmos, ou aos adultos, ou aos outros, esta impossibilidade real que lhes é imposta. [...] Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas. (ADORNO, 1995a, p. 35-36)

Seria possível uma educação para a percepção das contradições sociais, para a emancipação? A resposta para esta questão nos remete a

Adorno (1995a), que nega a educação como modelagem das pessoas e não a reduz à transmissão de conhecimentos, enfatizando a necessidade de uma consciência verdadeira, política, para que sejam formados sujeitos efetivamente emancipados e democráticos.

Desse modo, considerando tal consciência verdadeira, para compreender se o discurso que visa à educação para a criticidade e autonomia se consubstancia em propostas de prática pedagógica, não podemos passar à margem das condições objetivas, já que esse tipo de formação responde às demandas atuais. Na sociedade industrial desenvolvida, fala-se na individualidade como sinônimo de singularidade, porém, quanto mais o indivíduo é destacado, menos é diferenciado, apresentando-se como sinônimo de desempenho de seus papéis sociais e ressaltando-se sua unidade com a totalidade (HOKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 144-145). Segundo Adorno (1995b, p. 191-192),

[...] o indivíduo não está menos cativo dentro de si que dentro da universalidade, da sociedade. Daí o interesse em reinterpretar sua prisão como liberdade. O cativo categorial da consciência individual reproduz o cativo real de cada indivíduo. Mesmo o olhar da consciência que descobre aquele cativo é determinado pelas formas que ele lhe implantou. No cativo em si, poderiam os homens perceber o cativo social: impedir tal coisa constitui e constitui um interesse, capital da conservação do “status quo”.

Esse “cativo categorial”, tal como a ideologia, inverte a determinação, faz pensar, por meio de categorias formais do pensamento, que o sujeito é livre para decidir sobre sua vida, quando é sujeitado e convertido em objeto da administração. A crítica, por sua vez, foi reduzida ao aperfeiçoamento do aparato tecnológico e burocrático e não mais destinada a refletir sobre as contradições sociais, fazendo com que o pensamento crítico, destinado a pensar as contradições e as possibilidades de sua superação, torne-se conservador e, neste sentido, ele mesmo contraditório: à medida que faz a crítica preserva as condições que geraram o que deveria ser criticado.

Nesse mesmo sentido, documentos oficiais fazem permanentemente referência à crítica, exacerbando-a como a forma de os indivíduos se adequarem e se autoconservarem. Por essa via, a educação se torna o meio pelo qual a sociedade forma os sujeitos que a reproduzem. Uma ilustração desse tipo de orientação se encontra na Apresentação do *Guia de livros didáticos: PNLD 2012*, para o ensino médio (BRASIL, 2011),¹ na qual se afirma que o livro didático deve preencher algumas funções para o professor e os alunos. Uma dessas funções é o:

1 Essa mesma afirmação consta no *Guia de livros didáticos: PNLD 2008*, para os anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2008).

[...] desenvolvimento de capacidades e competências; - Esta é uma função essencial para a formação de cidadãos críticos e para o desenvolvimento progressivo da autonomia nos estudos, razão pela qual um bom material não pode deixar de contemplá-la satisfatoriamente. (BRASIL, 2011, p. 15)

Se competência técnica e consciência política se relacionam, uma não se reduz à outra, pois têm objetos e meios distintos; quando essas distinções desaparecem, tal como pode ser interpretado do trecho citado, é a via adaptativa que triunfa.

Do ensino tradicional – calcado na autoridade –, passando pela Escola Nova, que tenta centrar o aprendizado no aluno (SAVIANI, 2008), até a mais recente tendência de resolver problemas do (não)aprendizado dos alunos pela tecnologia da informação (CROCHÍK, 1998), houve mudanças quer no papel da autoridade, quer na transformação do saber e do conhecimento em informação; essa última considerada objetiva e, assim, aparentemente, sem sujeito, como se o pensamento formal não fosse subjetivo, conforme explicitou Horkheimer (2000).

Adorno (2004) defende que, das condições objetivas contemporâneas, surge a pseudoformação como prolongamento e, ao mesmo tempo, como negação da formação iluminista, uma vez que essa última foi dissociada de seus propósitos libertadores, sendo considerada um fim em si mesmo ou reduzida à mera adaptação. Expressa algumas das contradições da formação clássica e a falsa resolução em sua pretensa crítica que gerou sua substituta. Uma delas é a presença de conteúdos que deveriam ser memorizados – tabuada, poesias –; certamente, argumenta o autor, não cabe o aprendizado pela mera repetição, mas, sem conteúdos armazenados na memória, o pensamento perde seu elemento. No texto sobre o narrador de Benjamin (1994a), a memória é tida como a “musa” da narrativa épica; sem ela, não há possibilidade de as narrativas serem guardadas e entrelaçadas com outras.

Outra delas refere-se ao enfraquecimento da autoridade escolar. Segundo Adorno, foi importante combater o autoritarismo presente na figura do professor que se isola no conhecimento a ser transmitido sem contestação ou participação dos alunos; no entanto, não houve substituto para o lugar da autoridade, perdeu-se qualquer referência com a qual se identificar, o que torna a todos mais facilmente conduzíveis pelos líderes fascistas. Horkheimer e Adorno (1973) indicam que o enfraquecimento das diversas autoridades de distintas instituições não foi concomitante com a autonomia e utilizam a expressão de Nietzsche para expressar o que resultou: “um rebanho sem pastor”. Marcuse (1981), por sua vez, argumenta que a autoridade tornou-se mais abstrata, invisível, representada por diversas “pequenas autoridades” e, por isso, mais difícil de perceber e criticar. Assim, não só a autoridade prossegue

seu caráter autoritário pela sua invisibilidade e fragmentação, como também se tem a impressão de uma autonomia inexistente, de cuja percepção o pensamento formal não é capaz, pois vê na presença da racionalidade em diversos lugares a autonomia do sujeito e não um “guia oculto”. É comum a defesa de que o ápice do pensamento formal, tal como proposto por Piaget, é crítico e propício à liberdade (FREITAG, 1984), conforme citação anterior de Adorno, no entanto, é a base do “cativeiro categorial”, em que a lógica da identidade tenta triunfar reduzindo os objetos às suas categorias de entendimento. Como o mundo não é como supõe essa lógica, tal tentativa nunca é suficientemente exitosa.

Outra mudança enunciada por Adorno (2004) refere-se à redução do saber e do conhecimento à informação, o que, segundo Benjamin (1994a), atende a algo imediato, dispensando a distância necessária no tempo e no espaço, dada a abrangência do saber. A universalidade desse último, capaz de máximas necessárias a uma vida digna, é substituída por algo pontual e efêmero e, tal qual na vivência, segundo esse autor, não deixa marcas nos indivíduos, rompendo com a possibilidade de a experiência como acúmulo de saber e necessidade ser transmitida como algo perene e valioso.

Em suma, na pseudoformação, o conteúdo é substituído pelo método de pensar sempre da mesma forma, ao que Adorno (1995a, p. 151) chamou de “limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade”. A autoridade é diluída e tornada invisível, dando a falsa impressão que não existe mais e que os sujeitos decidem por si próprios; o saber reduz-se à informação, recusando a experiência e a sabedoria acumulada ao longo de milhares de anos.

Cabe ressaltar: não que o pensamento formal não seja importante, ele o é, mas para o agir técnico, instrumental (HORKHEIMER, 2000); não que a autoridade não deva ser criticada, mas deve ser antes incorporada para depois ser superada (ADORNO, 1995a); não que a informação não seja fundamental; ela o é, mas sozinha impede a reflexão.

Essas reflexões são fundamentais para analisarmos se a perspectiva de formação voltada para a adaptação às condições existentes se substancia em propostas de prática pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, nesta pesquisa, optamos pela análise de dados coletados em livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental, pois este material sistematiza uma proposta de prática pedagógica e, ao mesmo tempo, é um recurso didático avaliado e enviado às escolas públicas que aderem ao Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Tal como procederam Adorno e Simpson (1994), considerando a música popular um tubo de ensaio para o estudo de fenômenos de massa, a análise de livros didáticos também pode expressar a proposta pedagógica hegemônica que os determina e é fortalecida por eles; no limite, é impossível distingui-los dessa proposta.

O livro didático há muito se constitui em objeto de estudo, cuja ênfase recai sobre diferentes aspectos. Dentre as pesquisas que se ocupam com o livro didático, há aquelas que destacam a ideologia nesse recurso, como os estudos de Bonazzi e Eco (1980), Deiró (2005) e Faria (2005); há pesquisas centradas na história do trabalho didático na escola moderna e sua relação com os manuais didáticos, como as de Alves (2001, 2005); outros estudos buscam a relação entre o campo das disciplinas escolares e os livros didáticos (CHERVEL, 1990; GATTI JR., 1997); há pesquisas que tratam da produção e distribuição de livros didáticos, como as desenvolvidas por Munakata (1997) e Filgueiras (2013); existem estudos que analisam como conteúdos específicos de diferentes áreas são tratados por livros didáticos, exemplificados aqui pelo trabalho de Monteiro e Bizzo (2014); há estudos que se ocupam da avaliação e distribuição do livro didático, incluindo as políticas (CASSIANO, 2007; MATTOS, 2012; ZAMBON; TERRAZAN, 2013), bem como aqueles que desvelam os campos de pesquisa do livro didático (MUNAKATA, 2012).

O livro didático reúne aspectos que envolvem políticas públicas, práticas docentes, conteúdos ensinados, entre outros (BITTENCOURT, 2008; MUNAKATA, 2012). Trata-se de um recurso que permite diferentes leituras e desempenha diferentes funções (CHOPPIN, 2004), todavia, nesta pesquisa, buscou-se verificar em livros didáticos se as propostas de práticas pedagógicas direcionadas aos anos iniciais do ensino fundamental visam a formar a autonomia e a criticidade dos alunos ou se, conforme analisaram autores da Teoria Crítica da Sociedade, destinam-se ao pensamento adaptativo, posto que não dirigido às condições sociais que geram a desigualdade e assim a injustiça e a ausência de liberdade. De forma similar às análises de Adorno sobre a música popular (ADORNO; SIMPSON, 1994), sobre o horóscopo (ADORNO, 2008b) e sobre os roteiros de novela de televisão (ADORNO, 1969), trata-se de análise do material e do entendimento do que as propostas sistematizadas nesses livros didáticos pretendem acarretar aos sujeitos (consumidores) e não das possíveis reações desses últimos que, por certo, são importantes, mas cuja análise foge ao escopo desta pesquisa.

MATERIAL E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados em cinco livros didáticos do 5º ano do ensino fundamental utilizados, de 2013 a 2015, por escolas públicas municipais da jurisdição do Núcleo Regional de Educação de Maringá – NRE/M –, sendo dois livros de Ciências, um de Geografia e dois de Língua Portuguesa.

Os critérios para definição da amostra foram: livros utilizados pelo maior número de escolas municipais localizadas nos 25 municípios de jurisdição do NRE/M; livros adotados nas escolas do município com maior Índice de Desenvolvimento Humano – IDH –; e livros adotados pelas escolas do

município com menor IDH entre os 25 municípios de jurisdição do NRE/M: (L1) *Projeto Pitangua: português* (MANTOVANI; 2011); (L2) *Ciências: saber e fazer* (SILVA; MANTOVANI; COSTA, 2011); (L3) *Agora é hora: ciências* (OLIVEIRA; FARIA, 2011); (L4) *Coleção plural: língua portuguesa* (BRANCO; MARINHO, 2011); e (L5) *Projeto Prosa: geografia* (RAMA; PAULA, 2011).

Para cumprir o objetivo da pesquisa, os dados foram examinados mediante cinco unidades de análise, cuja criação teve como referência textos de autores da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo Adorno (1995a, 1995b, 2004, 2008a), Benjamin (1989, 1994a, 1994b), Horkheimer e Adorno (1985) e Marcuse (1982, 1999). São elas: primado da forma ou do método de aprender; negação da autoridade; centrado no imediato; centrado no aluno; e informação como conhecimento. Todavia, neste artigo, vamos nos limitar à discussão das três primeiras.

PRIMADO DA FORMA OU DO MÉTODO DE APRENDER

A organização em seções e atividades que se repetem e a padronização da organização de estratégias de aprendizagem são algumas das características dos livros analisados. Tais regularidades foram destacadas por entendermos que o fato de a mesma forma de organização se manter em diferentes títulos e seções denota que não se trata de uma casualidade, mas sim um meio considerado adequado para o alcance de determinado objetivo.

Nesse sentido, a reprodução da forma é um indício de que o meio transformou-se no fim da formação, já que a conformação ao existente exige constante processo de aprendizagem dado o progresso técnico que, contraditoriamente, é contido por alinhar-se ao estabelecido (MARCUSE, 1982). Daí a democratização do ensino transformar-se em democratização de meios para se aprender por toda a vida em detrimento de uma formação, esta sim, para toda a vida, que poderia resultar da democratização da cultura universal – condição para que os indivíduos se fortaleçam e, com isso, possam ser capazes de resistir às imposições externas que o aparato tecnológico lhes impõe (MARCUSE, 1999). Há indícios de que a direção a ser seguida no que se refere à motivação para aprender não está no próprio conteúdo, mas sim na sua condução didática, desviando o foco do conteúdo a ser ensinado para as estratégias de ensino pelas quais a aula deve ser conduzida, quer dizer, “o que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama ‘verdade’, mas a ‘operation’, o procedimento eficaz”, como criticam Horkheimer e Adorno (1985, p. 20). Trata-se do predomínio da forma de aprender independente do conteúdo, diferentemente do que defende Adorno (2008a, p. 180), ao afirmar que os métodos deveriam variar conforme os assuntos, pois forma e conteúdo não se separam.

As seções que compõem os livros didáticos da amostra, embora não sejam nomeadas com os mesmos títulos, mantêm estreita semelhança entre si. Por exemplo, as seções “Oficina de Criação”, do L1, “Atividades” e “Em ação”, do L2, “Passo a passo” e “Construindo”, do L3, “Entre linhas e ideias”, do L4, e “Gente que faz!”, do L5, têm pontos convergentes em relação: à indicação de que os alunos devem colocar em prática ou consolidar o conhecimento que construíram; ao destaque à necessidade de os alunos desenvolverem/demonstrarem cada vez mais a criatividade; à importância de as atividades serem realizadas de forma lúdica; e à ênfase na realização de atividades diversificadas.

“Aqui, você vai produzir textos, colocando em prática as descobertas feitas na unidade, desenvolvendo cada vez mais sua criatividade”, dizem Branco e Marinho (2011, p. 4), ao apresentarem a seção “Entre linhas e ideias” do L4. Outros exemplos poderiam ser apresentados, mas pelo objetivo da pesquisa merece destaque o fato de as atividades propostas nessa seção que se repetem várias vezes no decorrer do livro seguirem a mesma estrutura: comandos no imperativo de como os textos de diferentes gêneros devem ser elaborados; item denominado “Apresentação e avaliação”, em que, também no imperativo, são indicados comandos de como o trabalho deve ser apresentado para a classe e como deve ser a avaliação dos colegas sobre o trabalho; e, por último, também no imperativo, “sugestões” de formas de o trabalho ser exposto. Predomina a mesma forma, destacando-se que a figura do professor submerge perante os comandos dados pelo livro tanto para a realização do trabalho, como para a avaliação feita pelos próprios alunos. O livro didático já diz o que é esperado em cada um dos momentos – produção do trabalho, avaliação e exposição –, levando-se à perda do encantamento pelo objeto, ou seja, à semelhança da indústria cultural, “não confere o olhar ao objeto”. Nas palavras de Horkheimer (2000, p. 46), “A rápida apreensão dos fatos substitui a penetração intelectual do fenômeno da experiência”. Com a organização minuciosa dos estímulos, da técnica, que poderá produzir no aluno a reação esperada, o objeto de estudo se perde diante da instrumentalização do ensino. Nesse caso, forma e conteúdo, que a rigor não se separam, são tratados como elementos imiscíveis.

Todavia, pela forma como as propostas são sistematizadas e redigidas – sempre no imperativo –, entende-se que a autonomia pretendida é a negação da própria liberdade, pelos meios que aparentemente supõem o contrário: diversão, trabalho em grupo, relevância de formas de aprender, etc.

Quando se busca uma formação que possibilite a experiência, o conhecimento é fundamental; quando o objetivo é a formação para a adaptação à sociedade, a ênfase recai sobre o desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida ou o “aprender a aprender”,

reiterando a formação que reduz a percepção do mundo às formas existentes:

O primado da forma em nossos dias, ou a tendência predominante de formalização, não é independente da razão instrumental, definida por Horkheimer [...], e faz parte da ideologia da sociedade industrial, analisada por Marcuse [...] Esse primado se expressa por leis, regras, normas, princípios, que submetem a si toda particularidade dos objetos, procurando amoldá-los; não considera a sociedade como sua determinante, em vez disso, idealisticamente, põe-se no lugar daquela como princípio necessário à convivência social. (CROCHÍK, 2011, p. 15)

Como a ênfase é dada à forma de organizar o ensino, outro aspecto que se repete nos livros didáticos é a tendência de inovação, mediante a inclusão de jogos, brincadeiras e diversões, respondendo, assim, às orientações do PNLD que sugerem um ensino que supere a forma tradicional de ensinar, sob a seguinte justificativa:

[...] o ensino que ignore a necessidade da aquisição das várias habilidades cognitivas e se dedique primordialmente à memorização de definições, procedimentos e à resolução de exercícios rotineiros de fixação não propicia uma formação adequada para as demandas da sociedade atual. (BRASIL, 2012, p. 8)

Nesse sentido, o aluno é concebido como aquele que conduz o seu processo de aprendizagem e, assim, possa ser capaz de rapidamente se adequar às novas situações, não tendo dificuldades de se desfazer de antigos conhecimentos e princípios; trata-se de flexibilizar o próprio indivíduo, para se ajustar ao contexto de flexibilização dos processos de produção, consumo e formação.

No L4 há, inclusive, uma seção intitulada “Diversão em palavras” em que, para inovar o ensino de conteúdos referentes à gramática e à ortografia, são propostos: resolução de charadas (BRANCO; MARINHO, 2011, p. 24); formação de palavras substituindo os quadradinhos por letras ou sílabas (p. 162); união de sílabas apresentadas com as quais devem-se formar advérbios (p. 178); “desafios entre si para dizer qual a grafia correta das palavras” (p. 61); caminhar na trilha do M ou N (p. 18); leitura de piada em que os verbos no passado e no infinitivo estão faltando, para que os alunos encaixem aqueles disponíveis em um quadro (p. 40); reunir-se com alguns colegas “para brincar com o jogo ‘Concentre-se na acentuação’”, quando deverão escolher um colega para ser o juiz (p. 152); e resolução de enigmas, e outras formas divertidas de “se aprender”.

Nessas propostas dois tipos de problemas são realçados. O primeiro diz respeito ao fato de na proposta de ensino a motivação ser extrínseca ao conteúdo, ficando-nos mais uma vez a certeza de que o intuito é a aprendizagem de procedimentos, ou “adquirir os instrumentos da compreensão” (DELORS, 1998, p. 90), para que o aluno seja capaz de aprender em outras situações no decorrer de sua vida. O segundo diz respeito ao jogo, que conduz o ensino por meio da competição, desconsiderando-se que

[...] a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana [...] um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas. (ADORNO, 1995a, p. 161)

Os dados revelam que os jogos propostos pelos livros pouco se distinguem daqueles que as crianças participam em contextos extra-escolares, não se distanciando do aspecto competitivo que os acompanham e, por isso, não concorrem para a desbarbarização. Desse modo, as mediações sociais proporcionadas na escola, nessas situações de jogo, reproduzem a violência e frieza da sociedade. Não podemos esquecer “que todas as épocas produzem as personalidades – tipos de distribuição da energia psíquica – de que necessitam socialmente” (ADORNO, 1995a, p. 132); porém, não poderíamos aceitar as condições dessa sociedade se não fosse desenvolvida em nós a frieza, e, para combatê-la, conhecer os seus determinantes e trabalhar no âmbito pessoal contra esses determinantes, o que os jogos possibilitam.

NEGAÇÃO DA AUTORIDADE

Neste item, consideram-se tanto a negação da autoridade do conhecimento como a negação da autoridade do professor no processo de ensino. Não se trata de um processo isolado dos já discutidos até agora, mas sim de mais um aspecto associado às propostas que primam pelo aprender a aprender (DUARTE, 2001).

Na discussão de Adorno (1995a) sobre o que possibilitou *Auschwitz*, o autor diz que a “ausência de compromisso” poderia ser indicada como a causa da barbárie. Mas, para ele, esse acontecimento, determinado objetivamente, está ligado também à ausência de autonomia no sentido kantiano. O fato de o indivíduo precisar de alguém para lhe indicar o certo e o errado revela um estado de falta de razão própria, ou seja, a falta de consciência de determinadas ações que faz e do porquê as faz. Assim, o que deveria ser guiado pela consciência moral passa a ser guiado por “autoridades” externas. A autonomia, no entanto, tem na sua

base o momento de incorporação da autoridade para, uma vez incorporada, poder negá-la (ADORNO, 1995a).

Mas que autoridade a sociedade atual nos leva a introjetar? Adorno (2004, p. 88) ajuda a entender o processo que ele denomina de “pseudoformação socializada”, mediante o qual a consciência se aprisiona a “elementos culturais aprovados” e se dissocia “da implantação das coisas humanas”. Se no mundo pré-burguês a autoridade era exercida, sobretudo, pela religião tradicional, que a todos formava com os valores que respaldavam a forma de os homens se relacionarem para a produção da vida, no mundo burguês essa autoridade passou a ser exercida por outros meios. Hoje, a autoridade se tornou invisível e é propagada, sem consciência, pelos diversos repetidores, que em todos os lugares discutem o que expressa a sociedade. Portanto, a autoridade, ao se diluir em diferentes esferas, se fortaleceu, ao mesmo tempo que, para iludir, não se põe como autoridade, mas sim como diversidade de expressão do sempre-igual. Em propostas de práticas pedagógicas analisadas, no lugar do ensino pelo professor, instituiu-se a organização de situações em que o aluno, por si, se torna o seu próprio guia; a autoridade tradicional, quer seja a do conhecimento, quer seja a do professor, é negada em nome da formação para a autonomia e criticidade que impõe a autoridade de outros meios, sendo a do livro didático, na escola, uma das principais.

O ensino que se vê sistematizado no livro didático é uma expressão da formação que nega a autoridade da tradição, do conhecimento, necessária para o fortalecimento do indivíduo e para a autonomia decorrente desse processo. Em seu lugar, se institui o espontaneísmo como forma de aprender para, com isso, colaborar para a consolidação do aprender a conhecer. A autoridade considerada necessária ao professor é a que lhe confere a tarefa de acompanhar o aluno para que “construa o próprio conhecimento”:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida. (DELORS, 1998, p. 148)

O L4 apresenta uma proposta em que o aluno e o professor, conjuntamente, devem decidir onde será publicado o conto a ser produzido. Deverão decidir, ainda, como será realizada a revisão do texto, deixando transparecer que não cabe ao professor ensinar os conteúdos necessários à revisão, mas sim o modo como ela será feita. Assim, o fato de a

ênfase recair sobre o procedimento, não sobre o conteúdo da revisão, dá mostras da redução do próprio objeto de conhecimento.

Nesse processo de negação da autoridade, professor e aluno se colocam no mesmo nível e a experiência de o professor planejar, organizar e transmitir o conteúdo vai desaparecendo, uma vez que o livro didático já apresenta o ensino sistematizado tanto no que se refere aos conteúdos curriculares, sua sequenciação e dosagem, como na metodologia para desenvolvê-los. Quando o professor planeja, ele é o sujeito do processo e também aprende ao buscar decifrar o objeto de conhecimento e de ensino. Ele perquire, faz um caminho, antecipa mentalmente ações, organiza cada situação da aprendizagem com determinadas finalidades. O livro didático traz prontas as ações do professor, inclusive calcula e administra o tempo para cada explicação, restando ao docente a tarefa de reproduzir o que foi pensado por outros, isto é, o que ele próprio desenvolve lhe é estranho. Tal como no processo de produção de mercadorias, a divisão do trabalho se instaura: o professor transforma-se em executor de tarefas sobre as quais ele não pensou; não “figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade” (MARX, 1989, p. 202).

Em propostas de avaliação que primam mais pelos procedimentos e atitudes dos alunos e menos pela avaliação dos conhecimentos trabalhados, também se nota a negação da autoridade. No L2, em uma das vezes em que a seção “Avaliação” aparece, há a seguinte proposta: “Nesta unidade, falamos sobre recursos naturais. [...] Procure sintetizar tudo o que você aprendeu em uma imagem: pode ser um desenho, uma colagem ou uma mistura de desenho e colagem; enfim, o que você quiser” (SILVA; MANTOVANI; COSTA, 2011, p. 47). Como o aluno pode apresentar tudo e ao mesmo tempo qualquer coisa, ele pode, inclusive, não apresentar nada. Se a intenção da proposta é a de romper com a avaliação considerada tradicional, autoritária, classificatória, pautada na memorização, e inová-la, oferecendo ao aluno a liberdade de fazer o que quiser, corre-se o risco de, ao relativizar o processo avaliativo que se faz de modo coerente à proposta de aprendizagem ativa, eliminar a autoridade da tradição, romper com o próprio ensino perante a falta de parâmetro em relação à aprendizagem esperada. Isso não significa, segundo se discutiu anteriormente, a defesa de que o processo de aprendizagem deva pautar-se por situações que exigem a memorização: “A nadie se le obligaría ya a memorizar; a lo trivial, mecánico remitiría ahora lo más trivial de todo” (ADORNO, 2004, p. 98). Mas o outro aspecto dessa mesma questão pode ser encontrado nas palavras com as quais Adorno (2004, p. 98) prossegue seus argumentos: “pero mediante semejantes procesos se le priva al espíritu de parte del elemento nutritivo con el que se forma”.

No L2, o mesmo livro que apresenta a proposta acima analisada, ao término de cada unidade consta um modelo de autoavaliação,

requerendo do aluno a elaboração de um texto sobre a participação dele nas atividades realizadas. As dez perguntas que compõem o roteiro são as mesmas todas as vezes que a autoavaliação é sugerida; independentemente do conteúdo estudado, referem-se às atitudes e aos procedimentos adotados pelos alunos no decorrer da realização dos trabalhos.

O roteiro para a elaboração do texto de autoavaliação exige que o aluno, por um lado, se manifeste no sentido das ações realizadas, sobretudo se as realizou com “atenção”, “cuidado e empenho” e “qualidade” e, por outro, que diga se prestou atenção, se compreendeu os conteúdos, se participou das discussões, quais as maiores dificuldades enfrentadas e o que precisa estudar mais.

Porém não podemos deixar de observar que, apesar de o livro didático propor que o aluno faça a autoavaliação do processo pelo qual passou, sob a justificativa de que assim poderá desenvolver a criticidade e a autonomia, ele tem diante de si comandos de como deve proceder à avaliação em relação à sua participação, bem como indicações de como deve orientar-se pelas sugestões dos próprios colegas. Podemos dizer que a autoridade não deixou de existir, o que houve foi a transferência da autoridade do professor, do conhecimento e da tradição para outras esferas.

Não há dúvidas de que, pela sua dimensão social e psicológica, as interações entre as crianças são fundamentais para a constituição de sua subjetividade e para o desenvolvimento do respeito e da solidariedade para além do aspecto formal. Entretanto, quando toda forma de “avaliação da aprendizagem” se resume a esse tipo de encaminhamento, concomitantemente ao fato de aluno e professor não disporem de referência sobre o que é esperado ao final de uma aula, de uma unidade, de um ano, o professor perde a dimensão para a tomada de decisão sobre o caminho que deve continuar seguindo ou sobre a necessidade de retomar conceitos, tendo em vista a aprendizagem do aluno, ou seja, deixa de ser o autor desse processo, até porque o caminho que deverá ser seguido ou não passa a ser aparentemente uma decisão do próprio aluno.

A forma de avaliação acima apontada tem a aparência de ser uma decisão acertada para a obtenção do objetivo de os sujeitos serem capazes, cada vez mais, de se conhecerem, para contribuir para a solução de problemas da sociedade (DELORS, 1998). Sem considerar a base objetiva da pobreza, da miséria, da desigualdade, busca-se uma educação em que os sujeitos possam ser solidários para que participem da “construção” de um mundo pacífico, cuja forma é conhecer os outros e “respeitá-los”; para isso, precisam, antes, conhecerem-se a si próprios. Nesse sentido, o processo de avaliação escolar enfatiza os meios pelos quais os alunos “reflitam” sobre como agiram, se responderam positivamente às atividades propostas, se aceitaram as sugestões dos colegas, entre outros, destacando-se o fazer; não necessariamente a compreensão

que teve do objeto a ser conhecido, já que o objetivo parece ser que o sujeito tenha o autoconhecimento de si e não o domínio do conteúdo.

A autoridade do conhecimento e a do professor também são negadas por outros meios. Exemplos podem ser observados em diferentes momentos, tais como propostas para realização de trabalhos em grupo, em que o professor deixa de ser aquele que organiza o ensino para ser o que organiza a sala; as aulas, antes situações em que o professor, na relação com o objeto, conduzia os alunos ao conhecimento, passam a ser momentos em que ele se relaciona com os alunos, sem a mediação do conhecimento. Portanto, a autoridade é negada porque tanto os alunos tornam-se os guias dos próprios colegas, quanto o objetivo do ensino desloca-se da aprendizagem de conhecimento para a aprendizagem da convivência, para a aprendizagem da divisão de tarefas.

Nos cinco livros analisados, há propostas em que o “ensino” se torna responsabilidade do grupo, que deve pesquisar, produzir artigos, elaborar cartazes, apresentar aos demais colegas o que pesquisou, buscar pessoas da comunidade para realizar ciclos de palestras, etc. Nas propostas, na maioria das vezes, há indícios de que a participação do professor fica restrita: à orientação de como será definida a forma como os grupos farão suas apresentações; à definição do tempo que cada equipe terá para apresentar o que pesquisou; à organização do sorteio de temas entre os grupos; à definição da data da apresentação; e à combinação com os alunos da forma como serão organizadas as palestras com os convidados da comunidade.

CENTRADO NO IMEDIATO

Outro modo pelo qual propostas de prática pedagógica sistematizadas em livros didáticos mostram buscar responder ao objetivo de promover a formação de cidadãos críticos e autônomos é aquele que direciona os momentos de ensino escolar para ações e projetos que visam a solucionar problemas da comunidade, limitando-se aos aspectos imediatos desses problemas, com a justificativa de que o ensino deve partir da experiência concreta dos alunos. Também aqui a questão se torna individual. O sujeito participa com a certeza de que os problemas da comunidade devem ser resolvidos pelos seus próprios membros, por meio de ações voluntárias, sem que compreendam a questão para além do que observam no cotidiano. Ao se dizer que é preciso partir do concreto, do imediato, da realidade, como sinônimo de ensino contextualizado, sem entender o particular como parte da totalidade, uma questão social, objetiva, personifica-se como vivências de indivíduos isolados.

Pensar em uma educação que não seja eminentemente adaptativa é pensar numa educação que possibilite a reflexão crítica sobre a própria sociedade e sobre o conhecimento nela produzido. Todavia,

paira sobre a educação escolar certa ambiguidade no que se refere à abertura/fechamento da escola em relação à realidade. De certo modo, a escola precisa responder às questões da realidade, mas também precisa manter-se distante dela, para poder entendê-la para além do que a vivência possibilita, para que possam ser promovidas experiências formativas. Segundo Adorno (1995b, p. 101), “uma escola que se abrisse para fora, sem qualquer tipo de restrições, provavelmente também perderia sua característica acolhedora e formativa”.

Contrariamente à perspectiva apontada por Adorno (1995b), as propostas analisadas nos livros didáticos buscam imergir os alunos na própria realidade, como uma forma de, supostamente, levá-los a exercer a cidadania ativa pela realização de ações na comunidade, de projetos coletivos, de vivências, que podem ser entendidas, segundo Benjamin (1989), como experiências superficiais, empobrecidas, pois não deixam marcas nos indivíduos, sendo resultados da tentativa de eles se defenderem dos choques, que, na modernidade, ocorrem em abundância:

Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência. Afinal, talvez seja possível ver o desempenho característico da resistência ao choque na sua função de indicar ao acontecimento, às custas da integridade de seu conteúdo, uma posição cronológica exata na consciência. Este seria o desempenho máximo da reflexão, que faria do incidente uma vivência. (BENJAMIN, 1989, p. 111)

A reflexão, calcada na cronologia dos acontecimentos, retira a integridade do conteúdo; já no século XIX, Benjamin percebeu na luta de Baudelaire a tentativa de superar a vivência. Ressalte-se que a reflexão formal não deixa de ser importante, porém, ela defende os homens não só das intempéries da natureza, mas também de sua própria vida, levando-nos ao impasse revelado por Freud (1986): de que adianta uma vida mais longa, possibilitada pela civilização, se temos de renunciar ao que nos traz felicidade?

Assim, não estamos negando à escola a possibilidade e necessidade de realizar ações para a melhoria da vida das pessoas que a frequentam, daquelas que vivem no seu entorno e do seu entorno. A questão é que a compreensão dos problemas resume-se à tarefa de identificá-los, descrevê-los e buscar soluções no plano individual, sem que seja pensado que a sociedade, como totalidade, no sentido hegeliano (HEGEL, 2002), se manifesta em situações particulares e que o particular expressa a totalidade.

Exemplo do que ora se afirma é o que propõe o L3, na seção “Buscando informações” (OLIVEIRA; FARIA, 2011, p. 55), cuja recomendação é para que os alunos realizem entrevistas com pessoas da comunidade e seus familiares para identificar os problemas ambientais enfrentados e descobrir o que a comunidade pode fazer para ajudar.

Iniciativas de identificar problemas ambientais são fundamentais. Mas, na proposta acima, “estudo” é apontado como a descrição do que foi feito e a indicação do que ainda precisa ser realizado baseado na vivência – experiência restringida – dos alunos e das pessoas da comunidade. Uma vez identificados os problemas, pede-se aos alunos que apontem o que a população pode ajudar a fazer para resolvê-los. Apesar de destacar o que já foi feito, o que poderia indicar experiência acumulada, trata-se de descrição que dispensa o entendimento das mediações sociais. Esta prática de envolvimento da comunidade é uma das possibilidades apontadas para que a educação faça com que “cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (DELORS, 1998, p. 82).

No contexto em que impera o discurso em prol do indivíduo, reina a “impotência subjetiva”; coisificada, a consciência não é capaz de compreender a si própria. Com a produção industrial em série e sua expansão para outras esferas da vida, desaparece o particular – expressões, gostos –, passando a (falsa) totalidade a ser a marca da cultura e dos homens, pois seu projeto origina-se nas “leis universais do capital” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 124).

Proposta semelhante, tanto na forma como no conteúdo, consta no L3. O capítulo 5 – “Alimentos e água”, da Unidade 2, “Os alimentos”, no item “A água” – apresenta um texto sobre a falta de água em alguns locais, a contaminação da água e formas de purificação e o fornecimento de água tratada à população pelo serviço público, com imagens das estações de tratamento de água da cidade de Campo Grande, MS, e de tratamento de esgoto, da cidade de Teresina, PI. Depois da apresentação dos textos, na seção “Fazendo registros”, há a proposta da seguinte atividade:

1. Responda. a) A água que chega à sua casa recebe algum tipo de tratamento? Justifique a sua resposta. b) Como a água é tratada em sua casa? c) Como as águas servidas e o esgoto são coletados? d) Para onde o esgoto é escoado? e) Esse esgoto recebe tratamento? 2. Reúna-se com seus colegas e, com a ajuda do professor, organizem uma roda de conversa para debater o assunto e escrever um texto apontando os principais problemas relacionados à água e ao esgoto da localidade, propondo soluções. (OLIVEIRA; FARIA, 2011, p. 82)

Para responder às questões solicitadas, o aluno não precisa ter se apropriado do conteúdo dos textos apresentados no capítulo 5, pois elas se referem a fatos da sua realidade, do seu cotidiano. Dessa forma, o aluno vai “aprendendo” que a leitura atenta de textos é dispensável, pois o conteúdo que lhe é solicitado geralmente não faz parte desse material de leitura, não faz parte de experiências de outras pessoas que podem ser incorporadas e transformadas em experiências do sujeito, mas decorrem de impressões colhidas no seu dia a dia. Se, por um lado, o fato de o ensino extrapolar o texto pode ser visto como uma proposta que realmente leva à formação para a reflexão crítica, por outro, revela seu limite para a formação, quando menos por dois motivos. O primeiro diz respeito ao fato de que o indivíduo não é *a priori*, ele se diferencia pela incorporação da cultura. Desse modo, uma educação que desvia o sujeito de se aprofundar no entendimento do objeto restringe sua possibilidade de diferenciação; portanto, se a cultura é empobrecida assim será a própria formação (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

O segundo motivo pode ser traduzido pela explicação de Horkheimer (2000, p. 46), já citada anteriormente, quando diz que “A rápida apreensão dos fatos substitui a penetração intelectual do fenômeno da experiência”. Como formar para a cidadania, mediante a proposição de soluções para problemas locais, sem “a penetração intelectual do fenômeno da experiência”, sem incorporar o existente para poder superá-lo, haja vista que o ensino é organizado com base na compreensão pragmática de que a ideia “é um projeto traçado sobre coisas existentes e a intenção de arranjá-las de certa maneira”? (DEWEY² apud HORKHEIMER, 2000, p. 49).

Como sugere Benjamin (1989), a experiência histórica deve ser entrelaçada com a experiência individual. A reflexão que o indivíduo faz sobre aquilo que está disponível historicamente a todos é condição para a formação. Entretanto, não há como desconsiderar o caráter ambíguo da cultura; está nessa ambiguidade a possibilidade de desenvolvimento da consciência dos indivíduos e ao mesmo tempo a sua negação.

O problema não está unicamente em o aluno indicar soluções para questões que afetam a comunidade, o que, do ponto de vista da intenção de uma aplicação imediata do conhecimento, já expõe a pseudoformação (ADORNO, 2004). Para além disso, a proposta de ensino, no intuito de formar cidadãos críticos e que participem ativamente da vida da comunidade, gira em torno das aparências que as situações empíricas oferecem; ou seja, em vez de se trabalhar no sentido da emancipação, pelo desenvolvimento da autorreflexão crítica, enfatizam-se ações em que o aluno é solicitado a encontrar solução para problemas, sem pensá-los no âmbito do movimento universal.

O trecho a seguir é fundamental para a compreensão de que a validade de um conhecimento para a formação não está ligada somente

2

DEWEY, J. *Essays in experimental logic*. Chicago: The University of Chicago Press, 1916.

à sua relação direta com a prática, mas também ao pensamento que permite extrapolar a ambiência.

Villemessant, o fundador do *Figaro*, caracterizou a essência da informação com uma fórmula famosa. 'Para meus leitores', costumava dizer, 'o incêndio num sótão do Quartier Latin é mais importante que uma revolução em Madri'. Essa fórmula lapidar mostra claramente que o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos. O saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição –, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. (BENJAMIN, 1994a, p. 202-203)

Somadas às propostas em que os alunos devem trabalhar visando a encontrar soluções para os problemas da comunidade, há outro tipo de sugestões cujo limite é o cotidiano do aluno. Nesse caso, os alunos são levados a expor situações que vivenciam, como forma de dar vida aos assuntos estudados, tornando-os mais “concretos”. A criação de situações para que os alunos possam expor algo que lhes aconteceu não significa experiência, pois eles podem falar sobre situações do cotidiano sem que sejam estabelecidas relações com a experiência social, com a memória coletiva. Enquanto a experiência, para Benjamin, envolve o rememorar, nesse exemplo temos simplesmente a indicação de situações de interação com a realidade. Nesses termos, envolve a vivência do indivíduo isolado, característico da sociedade moderna, que condiz com a ausência de experiência, diz Benjamin (1994b).

Essa proposta em que o aluno fala sobre a sua vivência é favorecida pela sociabilidade moderna; as pessoas, no trabalho, não mais dispõem de momentos em que a vida humana torna-se objeto de narração nos quais narradores e ouvintes, envolvidos por sentimentos e reflexão, mantêm com a coisa narrada uma relação semelhante àquela do oleiro com o barro, que deixa no objeto as marcas de suas mãos. Na sociedade moderna predominam vivências de sujeitos individuais, cuja apreensão da cultura universal é prejudicada pela atenção distraída e pela falta de memória que se observa, inclusive, nas construções de vidro que impedem a fixação de vestígios. Em suma, a humanidade desenvolveu e acumulou um patrimônio cultural incalculável, mas a experiência não torna este patrimônio parte constitutiva dos sujeitos (BENJAMIN, 1994b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos livros didáticos, como uma forma de compreender como os discursos em prol do desenvolvimento da autonomia e do pensamento

crítico expressam propostas de prática pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental, levou-nos a entender que estes discursos estão vinculados a preceitos mais amplos, entre os quais estão os objetivos de formar sujeitos que aprendam a aprender, que sejam competentes para conviver pacificamente diante das ameaças provocadas pelas condições objetivas e que se envolvam na resolução de problemas de sua comunidade. Apesar de nossa análise tomar como fonte livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental, a questão não se inicia, tampouco se encerra, nos próprios livros. Os livros aprovados pelo PNLD, de certo modo, são aqueles que atendem aos critérios estabelecidos por esse Programa. Portanto, a forma como são organizados, as atividades que propõem, os objetivos que almejam, entre outros aspectos, são respostas a um projeto social traçado por documentos que expressam políticas públicas para a educação brasileira e que se inserem num projeto global de sociedade.

Independentemente da área, os livros repetem a forma de proposta para a organização das aulas, já que o mais importante é desenvolver modos de aprender e não o conteúdo, considerado efêmero diante das transformações da sociedade. Esta ideia não está exposta claramente nos livros, mas cotejando com as orientações contidas nos documentos que pretendem orientar a organização da educação básica, há indícios que nos permitem fazer tais aproximações.

Para a consecução do objetivo de formar sujeitos que aprendam a aprender, o aluno se torna o próprio sujeito do ensino e da sua aprendizagem. O professor acaba sendo aquele que acompanha e se posiciona como um assistente da sala, daí a contradição da própria proposta: desenvolver a autonomia sem ter tido o momento de incorporação da autoridade, quer seja do professor, quer seja do conteúdo para poder superá-la. A autoridade do professor como aquele que é autor do que ensina é substituída pelo ensino que dá “liberdade” para o aluno expor sua opinião. Mas não podemos deixar de mencionar a contradição presente nesse próprio processo: o aluno é livre para expor o que pensa, não havendo a figura do professor como autor do ensino, porém, o livro dita, de forma imperativa, todos os passos que deverão ser seguidos.

Pelas análises, pode-se perceber que, no lugar de uma educação que ajuda a compreender o que provoca a frieza, que conscientiza as pessoas sobre o que provoca as desigualdades, busca-se uma educação para a cidadania ativa e a solidariedade no sentido de buscar a união entre os povos. Todavia, cidadania é tomada, por exemplo, no sentido de o aluno procurar solução para os problemas do seu bairro, sem ter a devida compreensão do que é bairro, assim como buscar soluções para o planeta, sem conhecer biologia, química, física, matemática, geografia, história.

Mas qual o problema de propostas desse tipo? A formação tradicional, por si, não é suficiente para impedir a barbárie. Como esclarece Adorno (2004), o projeto do nacional socialismo alemão teve a

contribuição de pessoas cultas, que, apesar disso, sucumbiram às forças sociais, contribuindo com elas no sentido da destruição. Tanto a formação que considera a cultura um fim em si mesma, como a que se destina à adaptação às condições existentes são faces da pseudoformação. Da mesma forma, a educação que simplesmente prega a moral, seja ela laica ou religiosa, não é capaz de garantir a solidariedade que não seja simplesmente formal.

Em última instância, o ensino que se organiza nos livros didáticos analisados, apesar de apresentar os limites que foram aqui apontados, é uma proposta que responde a contento às orientações contidas em documentos oficiais que expressam a formação necessária para a reprodução desta sociedade e não para a percepção das contradições sociais e da resistência à mera adaptação, como se esperaria de uma proposta que se diz voltada para a formação da criticidade.

As análises realizadas, orientadas pela Teoria Crítica da Sociedade, nos levam a perceber as contradições presentes nessas propostas de ensino: em nome de formas inovadoras de comunicação, abre-se mão do que é comunicado; em nome da criatividade, restringe-se o conteúdo da criação; em nome da diversão, perde-se o encanto pelo saber; em nome da autonomia para aprender, dificulta-se a possibilidade de conhecer para ser autônomo; em nome do diferente, privilegia-se o sempre-igual; em nome da novidade, triunfa a repetição; em nome da distração, obsta-se a reflexão sobre o que distrai; na luta contra o tradicional, derrota-se a tradição; em nome da experimentação, impede-se a experiência; em nome da reflexão, tolhe-se o pensamento; no combate à memorização, a memória é vencida; em nome do aprender brincando, democratiza-se a pseudoformação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Intervenciones: nueve modelos de crítica*. Caracas: Monte Ávila Editores, 1969.
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.
- ADORNO, T. W. Teoría de la pseudocultura. In: ADORNO, T.W. *Escritos sociológicos*. Madrid: Akal, 2004. v. 1, p. 86-113.
- ADORNO, T. W. *As estrelas descem à Terra: a coluna de astrologia do Los Angeles Times: um estudo sobre superstição secundária*. São Paulo: Editora Unesp, 2008a.
- ADORNO, T. W. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Editora Unesp, 2008b.
- ADORNO, T. W.; SIMPSON, G. Sobre música popular. In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1994. p. 115-146.
- ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.
- ALVES, G. L. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, W. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989. v. 3, p. 103-150.

- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 197-221 (Obras escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 114-119 (Obras escolhidas, v. 1).
- BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BONAZZI, M.; ECO, H. *Mentiras que parecem verdades*. 7. ed. São Paulo: Summus, 1980.
- BRANCO, M. da G.; MARINHO, L. F. *Coleção Plural: Língua portuguesa*, 5º ano. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2008: apresentação*. Brasília: MEC, 2007. (Anos finais do ensino fundamental).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: apresentação*. Brasília: MEC, 2011. (Ensino médio).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: apresentação*. Brasília: MEC, 2012. (Anos iniciais do ensino fundamental).
- CASSIANO, C. C. de F. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada de capital internacional espanhol (1985- 2007)*. 2007. 234f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2015.
- CROCHÍK, J. L. *O computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- CROCHÍK, J. L. *Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CNPq, 2011.
- DEIRÓ, M. de L. C. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 13. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001.
- FARIA, A. L. G. de. *Ideologia no livro didático*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FILGUEIRAS, J. M. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 313-335, 2013.
- FREITAG, B. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FREUD, S. El malestar en la cultura. In: BRAUSTEIN, N. A. (Org.). *A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud*. México: Siglo Veintiuno, 1986. p. 22-116.
- GALLO, S. D. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: entre o oficial e o alternativo. *Comunicações*, Piracicaba, v. 11, n. 1, p. 17-27, 2004.
- GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 6, n. 1, p. 55-66, 2011.
- GATTI JR., D. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. *História da Educação*, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 29-50, 1997. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30663/pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. 7. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: USF, 2002.
- HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Temas básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix-Edusp, 1973.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- JACOMELI, M. R. M. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) para o ensino fundamental e Relatório Delors: estabelecendo aproximações. *Quaestio*, Sorocaba, v. 10, n. 1/2, p. 145-172, 2008.
- MANTOVANI, L. H. (Ed.). *Projeto Pitangua: português, 5º ano*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011.
- MARCUSE, H. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. *Tecnologia, guerra, fascismo*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. p. 73-106.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro I, v. I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- MATTOS, J. S. A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. *Historiae*, Rio Grande, RS, v. 3, n. 1, p. 51-74, 2012.
- MONTEIRO, P. H. N.; BIZZO, N. Hábitos, atitudes e ameaças: a saúde nos livros didáticos brasileiros. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 132-154, 2014.
- MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em história e filosofia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/276007574_O_livro_didatico_alguns_temas_de_pesquisa>. Acesso em: 17 jan. 2016.
- OLIVEIRA, L.; FARIA, M. J. B. *Agora é hora: ciências, 5º ano*. 2. ed. Curitiba: Base Editorial, 2011.
- RAMA, A.; PAULA, M. M. *Projeto Prosa: geografia, 5º ano*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVA, E. A. da; MANTOVANI, K. P.; COSTA, M. H. R. de O. da. *Ciências: saber e fazer, 5º ano*. São Paulo: Saraiva, 2011.
- ZAMBON, L. B.; TERRAZAN, E. A. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 237, p. 585-602, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a12v94n237.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2015.

MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH
Universidade Estadual de Maringá – UEM –, Maringá, Paraná, Brasil
mtbgaluch@uem.br

JOSÉ LEON CROCHÍK
Universidade de São Paulo – USP –, São Paulo, São Paulo, Brasil
jlchna@usp.br

