

## SER PROFESSOR: DA DIVISÃO DO TRABALHO À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DO TRABALHO DIDÁTICO

*Being a professor: from the social work division to the pedagogical and didactic work organization*

Jose Carlos Souza Araujo<sup>1</sup>

### RESUMO

O objeto deste artigo é compreender o enunciado que o título denota: trata-se de compreender os contornos da profissão docente associada desde o andamento da primeira revolução industrial aos nossos dias. Três aspectos são correlatos e inerentes à profissão docente: a participação da divisão do trabalho, a organização do trabalho pedagógico e a organização do trabalho didático. Certamente, estes não são compreensíveis, se desvinculados do processo de escolarização de então, nem mesmo da institucionalização escolar no período em apreço. Em relação à questão da associação entre a divisão do trabalho e as organizações do trabalho pedagógico e do trabalho didático, busca este artigo conceituar e historiar, pelas posições de diferentes autores clássicos europeus e brasileiros, tais locuções. Entre eles, encontram-se Kant, Lakanal, Herbart, Buisson, A. A. de Oliveira, Lourenço Filho e Lorenzo Luzuriaga.

**Palavras-chave:** Divisão do trabalho. Organização do trabalho pedagógico. Organização do trabalho didático. Profissão docente.

### ABSTRACT

The aim of this article is to comprehend the professor's profession aspects, since industry revolution epoch until nowadays. There are three correlated aspects that belong to its nature: the participation at the social work division, the pedagogical work organization and the didactic work organization. Certainly, they are not comprehensible if not part of the scholar process neither the scholar institutionalization. Besides that, this article, with the association between the social work division and the pedagogical and didactic work organizations, tries to conceptualize and historify, based on several european and brazilian classical writers, such as Kant, Lakanal, Herbart, Buisson, A. A. de Oliveira, Lourenço Filho e Lorenzo Luzuriaga.

**Keywords:** Social Work Division, Pedagogical Work Organization, Didactic Work Organization, Professor profession.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Este artigo é parte do projeto de pesquisa, financiado pelo CNPq - intitulado "Profissão docente no Brasil nos anos de 1920: didática, pedagogia, educação, política e sociedade", desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, instituição esta que a que o autor está vinculado como Pesquisador Visitante nível 1. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Contato: jcaraujo@pq.cnpq.br

O objeto deste é compreender o enunciado que o título denota: trata-se de elucidar os contornos da profissão docente associada ao andamento da primeira revolução industrial aos nossos dias. Três aspectos são correlatos à profissão docente: a divisão do trabalho, a organização do trabalho pedagógico e do trabalho didático. Certamente, estes não são compreensíveis, se desvinculados do processo de escolarização de então, nem mesmo da institucionalização escolar naquele momento.

A formação docente, embora reclamada desde o período renascentista, já no andamento da Modernidade, foi somente institucionalizada, na Europa, a partir dos fins do século XVII. Alguns exemplos podem ser aqui lembrados em relação à defesa de sua formação: o primeiro é de Lutero, que sustenta num texto publicado em 1524 de que para “*ensinar e educar bem as crianças, é necessário gente especializada*” (2000, p. 18).

Um outro exemplo de reivindicação de que o educador devesse ser formado se apresenta numa das obras de Erasmo de Roterdã (1460-1536), intitulada *De Pueris*, publicada em 1529. Em referência à formação do professor, sustentava a necessidade demarcar o perfil do educador: “*Do mesmo modo que os filósofos esculpem a imagem do sábio, do retórico ou do orador, de forma a torná-la quase inexistente na prática, assim é bem mais cômodo delinear o perfil do educador do que apontar indivíduos que personificam o modelo traçado*” (ERASMO, 1996, p. 47).

O terceiro exemplo advém de Comênio, que em sua obra *Didática Magna*, concluída em 1632, o professor é denominado por formador da juventude, e como tal é ministro da natureza, como o médico o é, porém não a forma e nem é dela reformador (COMÊNIO, 1996, p. 242 e 301). Embora, nessa obra, seja lacônico com relação à formação do professor, deixa entrever que antes de ensinar ao aluno, deve ser alguém capaz de “[...] *primeiro torná-lo ávido de cultura, mais ainda, apto para a cultura e, conseqüentemente, pronto para entregar-se a ela com entusiasmo. Mas quem alguma vez pensou nisso?*” (COMÊNIO, 1996, p. 173). Essa afirmação situa a ação do professor, tendo em vista o aluno, mas deixa a indagação de que ninguém nunca pensou nisso. Fica, no interior da citação, a perspectiva de que o professor precisava ser formado. Entre outros aspectos, Comênio revela uma concepção de que o professor fosse um artesão a esculpir um sujeito humano. A educação deste seria um artesanato, um produto do artesão-professor.

O quarto exemplo refere-se à primeira experiência de formação docente que se tem notícia, cuja responsabilidade é de Charles Démia (1637-1689), um abade francês. Em 1672, funda em Lyon, França, um centro de formação que prefigura as escolas normais, o qual não sobrevive à sua morte.

Um quinto exemplo também é dos finais do século XVII, cuja iniciativa parte de Jean Baptiste de la Salle (1651-1719), francês, fundador da Congregação dos Lassalistas, que institui em 1688 uma escola de formação de professores. Duas de suas obras são significativas para o campo educativo escolar: *Conduite des Écoles* (manuscrita em 1706, mas publicada em 1720) e *Règles de la bienséance* (publicada em 1703). A primeira resulta de vários anos de experiência, e é fundamentalmente prescritiva, o que a torna marcante na configuração do ser professor: “*Foi necessário colocar por escrito esta Conduta das Escolas Cristãs a fim de que tudo fosse uniforme em todas as escolas e em todos os lugares onde há Irmãos deste Instituto, e que as suas práticas fossem sempre as mesmas*” (LA SALLE, 1993, p. 597).

Um último exemplo situa-se particularmente na Alemanha, no decorrer do reinado de Frederico Guilherme I, entre 1713 e 1740, cujo processo político-educacional desenvolveu-se sob a paulatina tutela do Estado prussiano. O Edito de 1713 propiciava maior intervenção do mesmo; o decreto de 1717 estabelecia a obrigatoriedade escolar, bem como norteamientos em vista da preparação de mestres-escola. Segundo Luzuriaga (1959), foram criados entre 1732 e 1748 vários Seminários de mestres – os professores em formação seriam, por conseguinte, seminaristas -, em Stettin, Magdeburgo e Berlim. Em 1736, são estabelecidos dispositivos legais em vista de um plano geral de escolas.

### Delimitações conceituais e temporais em torno do trabalho pedagógico

Na Europa, o processo de escolarização se constituiu historicamente desde o nível superior delineado pelas universidades a partir do século XI, passando pelo secundário a partir dos séculos XV/XVI, para atingir a escola primária e o jardim da infância no andamento do século XIX. No Brasil, o nível superior se concretiza no início do século XIX com a vinda da família real, ainda que se encontrem vestígios no século XVI, em referência ao Colégio da Bahia, sobre cursos de artes e de teologia; o nível secundário tem suas origens no período colonial, a partir de 1564, com os jesuítas (SILVA, 1969, p. 179); a organização do nível primário estará em estruturação, de forma precária, no andamento do século XIX, mas a escola seriada acontecerá com a instauração dos grupos escolares desde os anos de 1890, a partir dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro e, posteriormente, logo nas primeiras décadas, em outros estados. Constituem-se os grupos escolares em uma forma de organização do trabalho pedagógico ímpar, e certamente do trabalho didático. O primeiro jardim de infância no Brasil, conforme pesquisa de Bastos (2002), inaugura-se no Rio de Janeiro em 1875.

Inicialmente, cabe dar relevo como fundação dessa discussão duas locuções-chave: organização do trabalho didático e organização do trabalho pedagógico, locuções estas a serem discutidas no decorrer deste. Em sentido estrito, são exemplos marcantes e ilustrativos: a) *Ratio Studiorum*, cuja redação definida se deu em 1599, mas é do final da primeira metade do século XVI a sua primeira redação; b) os textos coligidos de Ratke (1571-1635), cuja edição organizada por Sandino Hoff e Gilberto Alves (2008) cobre escritos seus entre 1613 e 1632; c) Comênio (1592-1670), cuja *Didática Magna: a arte de ensinar tudo a todos* é de 1632; d) Jean Baptiste de La Salle (1651-1719) – cuja obra, *La conduite des écoles chrétiennes* é de 1720; e) as várias obras de Pestalozzi (1746-1827); f) J.F. Herbart (1776-1841) – sua obra *Esboço para um curso de pedagogia* é de 1835; g) e, por último, a obra, *Democracia e educação*, de John Dewey (1859-1952), publicada em 1916.

Um exemplo de estudo nessa direção é a obra *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*, de Gilberto Alves (2005), a qual cobre, em referência aos exemplos marcantes e ilustrativos, a *Ratio Studiorum* e a *Didática Magna*. E a questão relativa à divisão do trabalho aí é uma presença necessária à compreensão das organizações do trabalho pedagógico e do trabalho didático.

Adam Smith (1723-1790), se não é o criador da expressão, é o responsável pela introdução da locução *divisão do trabalho* no campo da Economia, da Sociologia, da

Política – ou simplesmente da História - particularmente presente em sua obra publicada em 1776, *Inquérito sobre a natureza e as causas das riquezas das nações*. Dela se ocupa, particularmente, nos três primeiros capítulos. Conforme notas presentes na edição portuguesa da Fundação Calouste Gulbenkian (SMITH, 1987), ter-se-ia inspirado em Mandeville, um escritor, a partir de trechos da *Fábula das Abelhas*, publicada ainda na primeira metade do século XVIII.

Em relação à questão da associação entre a divisão do trabalho e as organizações do trabalho pedagógico e didático, primeiramente cabe situar sete posições que podem trazer luzes à questão que se busca elucidar na ordem em que aqui se apresenta:

- a de Kant, em *O conflito das faculdades*, publicada em 1798;
- a de Lakanal em 1794, referida ao projeto aprovado sobre as escolas normais na França;
- a de A. A. de Oliveira de 1874 (a propósito das escolas normais no Brasil);
- a de Herbart, numa obra de 1835, *Esboço para um curso de pedagogia*;
- a de F. Buisson (através do *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie e d'instruction primaire*, uma publicação sob sua direção) em 1911;
- a de Lourenço Filho, através de uma obra de 1940, *Tendências da educação brasileira*
- e, por último, a de Lorenzo Luzuriaga em seu *Diccionario de Pedagogia*, cuja primeira edição é de 1960.

Em 1798, vinte e dois anos depois da primeira edição da referida obra de Adam Smith, Immanuel Kant (1724-1804) publica *O conflito das faculdades*, obra que coloca em discussão as Faculdades Superiores - de Teologia, de Direito e de Medicina - à Faculdade Inferior - a de Filosofia. Em tal obra, as primeiras linhas refletem sobre a divisão do trabalho no âmbito universitário; o saber teria sido tratado industrialmente, em vista mesmo da divisão do trabalho, o que, redundantemente, implica na divisão do saber:

*Não foi uma inspiração calamitosa a de quem primeiro concebeu o pensamento e o propôs à realização pública de tratar todo o conjunto do saber (em rigor, das cabeças a ele votadas) por assim dizer industrialmente em que, graças à divisão do trabalho, se nomeariam tantos mestres públicos, professores, quanto os ramos das ciências. (Kant, 1993, p. 19)*

Tais professores, segundo Kant, constituir-se-iam em ‘uma entidade coletiva erudita’, denominada por *universidade* ou mesmo escola superior, e seria possuidora de autonomia. Tal universidade teria suas faculdades, e estaria autorizada a receber alunos de níveis inferiores, bem como a fornecer, na expressão de Kant, ‘mestres livres’, chamados *doutores*. Em seguida, distingue estes, denominados por ‘eruditos corporativos’, dos ‘independentes’ que estariam em corporações livres, como academias e sociedades científicas. Os corporativos constituir-se-iam de ‘eruditos letrados’ que possuem “[...] o conhecimento empírico dos estatutos de sua função (portanto, no tocante à prática); podem, pois denominar homens de afazeres ou técnicos do saber” (Kant, 1993, p. 20). Observe-se que, nessa última citação, a organização do trabalho pedagógico e do trabalho didático está implícita às concepções expressas.

Quatro anos antes da publicação de *O conflito das faculdades* de Kant, na França, o projeto de Joseph Lakanal (1762-1846), em torno da criação das escolas normais, foi juridicamente aprovado em 17/11/1794, ainda em torno dos desdobramentos da Revolução Francesa. Posiciona-se ela sobre tal projeto a partir de duas direções: a primeira defendia a necessidade de formação de professores, e conforme sua argumentação, depois de afirmar que na Europa, e em particular na França, não existiam homens em condição de ensinar as artes úteis e os conhecimentos necessários, com uma metodologia que permitisse tornar os espíritos mais penetrantes; em seguida, a segunda afirma que estes homens “[...] qualquer que seja [o número], não existe sobre a terra. É necessário pois formá-los [...]” (LAKANAL, 1794, p.10).

A segunda direção de Lakanal se refere à posição que traduz o norteamento político em vista de uma ordenação democrática e fundado na perspectiva iluminista, centrada na regeneração do entendimento humano; todavia, enfatiza que as escolas normais são configuradas com uma especificidade, a de ensinar a arte de ensinar:

*O que quereis vós, com efeito, ao decretar as primeiras Escolas normais, e o que devem ser estas escolas? Estarão criando o avanço, para o vasto plano de instrução pública que está hoje nos vossos planos e nas vossas resoluções, um grande número de professores capazes de ser os executores de um plano que tem por fim a regeneração do entendimento humano numa república de vinte e cinco milhões de homens que a democracia os iguala. Nestas escolas, não são as ciências que serão ensinadas, mas a arte de ensiná-las; ao sair destas escolas, os discípulos não deverão ser somente homens instruídos, mas homens capazes de instruir* (LAKANAL, 1794, p. 11).

Em suma, tem-se nessa citação lapidar um horizonte teleológico – a regeneração do entendimento humano associado à democracia -, uma expressão do iluminismo francês, da idéia de escola público-estatal triunfante, bem como em torno da democracia liberal. As escolas normais são concebidas nesse projeto de Lakanal como parcela de um vasto plano de instrução pública. E o professor, no interior de tal norteamento, deverá ser alguém capaz de instruir. Seu papel se manifesta devotado à arte de ensinar, critério que orienta a socialização dos conteúdos científicos aprendidos.

É no interior de tais entendimentos que a escola normal é concebida como padrão e como modelo (uma derivação semântica do termo latino, *norma*<sup>2</sup>), com o intuito de normalizar e regularizar todas as outras escolas. Trata-se de um projeto educativo para formar aqueles que vão ser formadores, em que *o saber como se ensina* deverá estar associado *ao saber o que se ensina*.

Esta é, inclusive, a direção de uma obra de um brasileiro, publicada em 1874: “[...] a primeira condição do mestre é ser instruído ou *saber o que ensina*, a segunda é *saber como ensina*” (OLIVEIRA, 2003, p. 237). Ou seja, os conteúdos, os métodos, as técnicas e as tecnologias educativas devem ser os baluartes para a formação do professor. No

<sup>2</sup>“Du latin, Norma, Règle. Ces Écoles doivent être en effet le type et la règle de toutes les autres” (LAKANAL, J., 1794, p. 1) (tradução: “Do latim, Norma, Regra. Estas Escolas devem ser com efeito o modelo e o padrão de todas as outras”).

Brasil, a formação do professor inicia-se em Niterói, RJ, em 1835; entretanto, segundo o autor referido, “*é verdade que a idéia nasceu entre nós em Minas no ano de 1835, e que em 1847 já contava com o Império com quatro escolas normais*” (OLIVEIRA, 2003, p. 213). Afirma, em seguida, “[...] *que hoje [1874] apenas 10 existem, e entre essas não se contam duas do período de 1847. [...] A falta de escolas normais em 10 províncias pode atribuir-se numas à exigüidade dos seus recursos, noutras à incúria dos seus legisladores: em nenhuma a defeito da idéia, pois nunca a experimentaram?*” (OLIVEIRA, 2003, p. 213). Conclusivamente à sua argumentação sustenta:

*Se as escolas [normais] se destinavam a ensinar, deviam primeiro aprender. Ora, se não aprenderam, se se fundaram e dirigiram a esmo, era natural que não pudessem arcar com os defeitos da organização, e que esta por fim determinasse a sua ruína. Fundemos, pois escolas normais como elas devem ser, ou sejamos mais cautelosos e prudentes nas novas tentativas [...]*” (OLIVEIRA, 2003, p. 214).

Tal argumentação, além de seu teor crítico, afirma a formação do professor como necessária, além de trazer em suas entrelinhas a necessidade da divisão do trabalho, da qual o profissional docente participaria. Na mesma linha de raciocínio, situa-se a concepção de Herbart: em sua obra de 1835, *Esboço para um curso de pedagogia* - quando se inaugurava a primeira escola normal brasileira - a divisão do trabalho também é refletida em suas relações com a escola:

*Nas reformas gerais, porém, não só se colhe em sorver uma grande riqueza de formas de organização escolar, senão que se ganha também em aspirar por elas. Já que a divisão do trabalho é em todas as obras humanas o caminho do melhoramento, [...] é importante uma exata classificação dos alunos [...], que deverá ficar suficientemente clara em vista do que se expôs anteriormente.* (p. 215-216)

Em relação a isso, a terceira seção da 3ª. Parte, - *Das instituições de educação* - dividida entre I – *Da instituição doméstica* e II – *Das escolas* - explicita alguns aspectos esclarecedores em torno do trabalho pedagógico: a) sobre a organização escolar e suas relações com as autoridades locais e com o governo do Estado, vinculada a princípios pedagógicos, à sustentação do saber científico, à difusão de conexões úteis e ao cultivo de técnicas necessárias; b) em seguida, tece observações a respeito da necessidade de vínculo com o *caráter da escola*, com o *plano* de ensino.

A respeito deste, menciona a extensão da instrução, a disposição adotada para as matérias de ensino, e também os diferentes níveis de cada uma. E acrescenta: “A reunião de professores os fará ver as múltiplas relações com as autoridades, com os pares, com os tutores, com os alunos, relações que darão lugar a uma cooperação mais ou menos ideal entre os mestres” (HERBART, 1987, p. 213).

Depois de discorrer a respeito do processo de ensino - sobre o qual esclarece a respeito da maneira de dirigir perguntas aos alunos, bem como a respeito da atribuição de tarefas aos mesmos -, afirma que “nas classificações que são feitas dos alunos por classes (ou de uma outra forma), há que demonstrar-se a desigualdade de maneira mais

clara possível para facilitar uma melhor distribuição e evitar o número excessivo de alunos” (Ibidem, p. 215).

Tais gestões podem se dar quando falta um bom mestre para uma matéria importante, ou quando os alunos chegam à escola com muita diferença de conexão e de formação, ou mesmo “[...] quando (no caso, as escolas para a população infantil) têm de serem verdadeiras escolas primárias, dão um ensino de Instituto” (p. 215). A essa altura, confessa que “[...] dificilmente será possível dispor a organização escolar de toda uma província [...]” (Ibidem, p. 215).

No *Dictionnaire de Pédagogie et d’Instruction Primaire*, dirigido por Fernand Buisson, editado em Paris entre 1887 e 1888, através de dois tomos que somam 2808 páginas, publicado pela Librairie Hachette, não consta o verbete “*Organização pedagógica das escolas primárias públicas*”, o que acontecerá quando da edição de um outro, em 1911, do *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et de Instruction Primaire*, num só volume de 2087 páginas, sob a direção do mesmo Fernand Buisson.

No prefácio a este, o primeiro parágrafo certamente inclui tal ausência ao tecer a seguinte justificativa: “*Este Novo Dicionário de Pedagogia e de Instrução Primária é uma obra nova que responde a necessidades novas*” (1911, p. V). Os parágrafos posteriores, no mesmo prefácio, ao todo com duas páginas, explicam que aquele primeiro dicionário – o editado entre 1887 e 1888 - fazia parte do início da III República, mas os seus resultados eram devidos a esforços anteriores: “*Tratava-se então de iniciar os professores primários no espírito do novo ensino e de lhes fazer conhecer o grande esforço de instrução e de educação laica ao qual eles estavam chamados a colaborar*” (ibidem, p. V).

A este Dicionário de 1911 caberia um outro papel: “*O que importa dar agora aos professores, é um guia prático e seguro de todos os conhecimentos, que lhes são úteis, para que oriente convenientemente seu ensino, para que eles conheçam bem a obra à qual estão dedicados e para que tenham uma idéia exata do futuro que a espera*” (ibidem, p. V). Às novas necessidades, certamente está também dedicado o verbete, *Organização pedagógica das escolas primárias públicas*, presente entre as páginas 1472 e 1477.

Conceitualmente, a referida organização pedagógica está caracterizada com o seguinte conteúdo introdutório:

*Dar a todas as crianças a instrução elementar que as famílias, o Estado, a sociedade reclamam, desenvolver seu vigor corporal, fazer conhecer o bem e inspirar-lhes o amor, para que elas se tornem mais tarde homens honestos e bons cidadãos, em uma palavra, cultivar as faculdades físicas, intelectuais e morais de cada escolar, que obra delicada e complexa! Sem falar do saber e do desenvolvimento do professor primário, é necessário, para se atingir isso, um conjunto que determinam racionalmente e de maneira precisa o modo de funcionamento das escolas, a saber: as condições de admissão dos alunos, a maneira de classificá-los; os programas de ensino; o emprego do tempo a consagrar a cada uma das matérias que estes programas comportam. É o conjunto destas regras que constitui a organização pedagógica. (BUISSON, 1911, p. 1472)*

Ou seja: esta passa por um projeto político-pedagógico, em que a instrução se põe como resposta aos reclamos das famílias, do Estado e da sociedade. A teleologia

deveria objetivar a honestidade e a cidadania, porém o protagonismo do professor – pelo seu saber e pelo seu desenvolvimento – está associado à admissão e à classificação dos alunos, aos programas de ensino e ao tempo para cada uma das disciplinas do currículo. Observe-se que aqui está o cerne da organização do trabalho pedagógico, mas nele não se menciona a organização do trabalho didático.

O conteúdo do verbete em apreço, ainda que extenso, é restrito à França, e pode ser sintetizado da seguinte forma, em termos de sua constituição: a) um histórico de tal organização pedagógica, que cobre desde os anos de 1830 aos de 1870; b) a organização pedagógica, então vigente na França, a partir da legislação expressa em 1882, 1886 e 1887, que se desdobra nos seguintes aspectos: admissão dos alunos, sua classificação, programas de ensino e emprego do tempo; c) e, por último, há algumas observações críticas a respeito do tema, quando se delineiam as discussões a respeito dos últimos aspectos enunciados.

Também em auxílio à elucidação é a obra de Lourenço Filho, *Tendências da educação brasileira*, publicada em 1940: o seu capítulo intitulado, *Alguns aspectos da educação primária*, que cobre as páginas 51 a 94, estabelece relações da mesma com o Estado, discute planos de educação, para abordar em seguida sete aspectos, todos relativos à organização do trabalho pedagógico: o geográfico, o demográfico, o político-social, o administrativo escolar, sobre o rendimento, sobre a organização interna da escola e, finalmente, sobre as despesas. Ainda que o item relativo à *organização interna da escola* seja sugestivo, o seu conteúdo não se refere à organização do trabalho didático.

Ainda referente à temática da organização de âmbito pedagógico, cabe dar relevo ao *Dicionário de Pedagogia* de Lorenzo Luzuriaga (2001), cuja primeira edição é de 1960. Nele, as locuções em apreço estão contidas sob o verbete *organização escolar*, o qual está referido “[...] ao regime do ensino, tanto em seu aspecto externo como interno. No primeiro sentido, costuma-se confundi-la com a administração e a inspeção do ensino, ainda que seja muito ampla” (LUZURIAGA, 2001, p. 281). Nessa direção, refere-se à administração quanto à dependência de ministérios da educação - através de suas instâncias administrativas, distinguindo-as por sua capacidade de ser mais social, o que significa descentralização, ou mais estatal -, bem como quanto aos conselhos de educação. Todavia, “a organização escolar, em seu aspecto interno, se refere à estruturação, programas e planos de estudo das instituições docentes” (Ibidem, p. 281). Em suma, observe-se que tais posições se identificam com a locução *organização do trabalho pedagógico*.

A essa altura, cabe sintetizar o percurso até aqui feito, cujo objetivo foi contextualizar, desde os fins do século XVIII, como se deu a constituição da locução, organização do trabalho pedagógico; fundado nos textos clássicos referidos, tratou-se de elucidar os sentidos ou, somente, o sentido da locução em apreço.

Nesse sentido, deparar-se com o verbete - *organização pedagógica das escolas públicas* - do Dicionário de Buisson, de 1911, foi algo que trouxe potencialidade a esta investigação, porque se revelou ele preocupado em responder às necessidades novas, tendo em vista o triunfo e a hegemonia da escolarização primária naquele momento na França.

Não é demais repetir que nessa conjuntura, o Brasil vivia a disseminação dos grupos escolares, bem como das escolas normais, associada à sua interiorização. Um

exemplo estadual: Minas Gerais contava em 1920 com 02 escolas normais-modelo e 36 equiparadas às mesmas. Também em 1920, Minas Gerais contava, conforme estatísticas oficiais, com 166 grupos escolares instalados e, em 1930, com 265. Entretanto, a formação do professor em nível superior ainda inexistia no Brasil.

A essa altura, algumas indagações se fazem necessárias: a França de então, referida ao verbete em pauta pelo Dicionário de 1911, de F. Buisson, apresentava condições de fazer emergir a locução em apreço? É possível associar a densidade do processo de escolarização à organização do trabalho pedagógico? Por outro lado, anteriormente, através das referências a Kant, a Lakanal, a A. A. de Oliveira e a Herbart não estão implícitas as questões em torno do trabalho pedagógico?

### **E a organização do trabalho didático?**

Por outro lado, uma locução que deixa o pesquisador intrigado é *organização do trabalho didático*, a qual, à primeira vista, parece se identificar com a locução, *organização do trabalho pedagógico*, até aqui explicitada e desenvolvida. Em outras palavras: haveria alguma diferença entre as organizações do trabalho pedagógico e do trabalho didático? Se sim, de que se constitui o trabalho didático?

Para enfrentar tal questão, pesquisadores brasileiros contemporâneos, vinculados ao campo da Didática, trazem algumas pistas a respeito e, dentre outros, além de Gilberto Alves (2005), devem ser observados os debates que estão postos por Luiz Carlos de Freitas (1995), Ilma Passos Alencastro Veiga (1996), Jose Carlos Libâneo (2004), Oder J. dos Santos (1986), Lílian Wachowski (1989). Ressalve-se que as discussões aí estabelecidas, presentes desde a segunda metade dos anos de 1980, estão referidas à organização do trabalho pedagógico e à organização do trabalho didático. Conjunturalmente, alguns desses posicionamentos podem ser compreendidos enquanto advindos e associados ao esforço de responder ao denominado crítico-reprodutivismo, basicamente emergente na França dos anos de 1960 e de 1970, cuja crítica à escola capitalista, sob variadas perspectivas, redundou, entre nós, em debruçar-se sobre as dimensões pedagógicas e didáticas, particularmente a partir da segunda metade da década de 1980.

Evidentemente, trata-se de fazer aqui uma ressalva: a de que não significa que as organizações do trabalho pedagógico e didático não tenham se configurado anteriormente, como já se explicitou há pouco; ao contrário, é necessário compreendê-las como compartilhantes da constituição da escola moderna, se se inicia pela *Ratio Studiorum*, em elaboração desde os meados do século XVI. No entanto, parece plausível afirmar que as explicitações contemporâneas por pesquisadores brasileiros possam auxiliar na elucidação da questão em apreço.

Nesse sentido, a constituição das instituições escolares é um movimento, ou melhor, está em movimento, ainda que tenham sido instituídas em outros tempos. Ressalte-se, por conseguinte, que é possível uma história das organizações pedagógica e didática, o que lhe confere, de modo ímpar, sua historicidade. Sud Menucci, em *Crise da Educação Brasileira*, cuja primeira edição é de 1930, traz uma plena orientação a esse debate, antes de se comentar as posições de pesquisadores contemporâneos:

*Todos os rótulos, portanto, com que as escolas modernas vêm sendo apresentadas, não poderão esconder nunca, ao observador perspicaz e arguto, os dois pernos sobre que assentam. E as teorias filosóficas e os vistosos postulados sociológicos com que nos encham a cabeça, para explicar-lhes a origem, não passam de justificações posteriores, surgidas lentamente da análise dos fatos e fenômenos sociais na hora em que se estão desenrolando. A verdade, porém, fica sempre no fundo: o sistema educativo, em vigor numa época determinada, é fruto e reflexo da organização do trabalho da sociedade a que serve. Quando este se modifica, a escola, isto é, aquele aparelhamento a que incumbe o preparo adaptativo da massa maior dos membros da comunhão, não pode fugir à fatalidade de transformar-se. E foi exatamente isso que aconteceu, no fim do século XIX e no começo do atual, naquela parte do globo que convencionou-se chamar-se a si mesmo “o mundo civilizado”. (MENUCCI, 2006, p. 26-27).*

Em relação às posições de pesquisadores brasileiros contemporâneos, aventada anteriormente, e em atenção ao objeto deste estudo, pode-se afirmar que, explícita ou implicitamente, o trabalho pedagógico e o trabalho didático são, por eles, reconhecidos como distintos. Evidentemente, há diferenças entre eles quanto aos vínculos mais ou menos radicais com a organização do trabalho no âmbito capitalista, cabendo ao trabalho pedagógico reproduzi-lo, também para mais ou para menos.

Ou seja: quando se coloca no palco o trabalho didático, há certamente a compô-lo o trabalho pedagógico, bem como a dar-lhe suporte, além deste ter, certamente, um contorno mais amplo do que o primeiro, seja internamente à própria instituição escolar, ou mesmo externamente. Por outro lado, quando se coloca o trabalho pedagógico no palco, o trabalho didático se faz necessário em vista da própria efetivação da escola pela aula e pela sala de aula.

Em suma, pode-se afirmar com Ilma P. A. Veiga (1996), em resposta às questões em torno da organização do trabalho pedagógico, que a primeira ação

*[...] para nortear a organização do trabalho na escola é a construção do projeto político-pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise a emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. E, ao ser constituído como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico. (p. 157)*

Observe-se que tal posicionamento guarda relações com a LDB de 1996, em seu artigo 14: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios” (LDB n. 9394, de 1996). Neste artigo, o inciso I expressa um deles: “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (Ibidem). Nessa perspectiva – a de que a organização do trabalho pedagógico não se dissocia do trabalho didático -, o projeto político-pedagógico entrelaça-os.

Por outro lado, ao ver de Gilberto Alves (2005):

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de *organização do trabalho didático* envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é, sempre, uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado, e uma *forma histórica de educando(s)*, de outro; b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento; c) e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (p. 10-11)

Em síntese: estão aqui contemplados, além dos sujeitos (o professor e o aluno), o conteúdo, os métodos e as técnicas de ensino, as tecnologias educativas e o espaço físico. Entretanto, de acordo com Veiga (2008, p. 267-298), haveria, além destes, outros elementos estruturantes da organização didática: a avaliação, o tempo (da aula), os objetivos e as finalidades. Em relação ao trabalho didático, explicitado pelo planejamento e pela sua efetivação em aula, certamente os conteúdos guardam sintonia com as expectativas e com a sua inserção concreta em termos teórico-práticos – o que envolve a questão relativa aos *objetivos* e às *finalidades*; vinculada a estes, há que se pensar na correspondência às necessidades e às intenções projetadas, e se a contribuição se adéqua aos resultados esperados: a isso damos o nome de *avaliação*.

Estes aspectos constituem o cerne do trabalho didático ou, propriamente, o *arranjo estrutural da aula*, desde o seu planejamento à sua operacionalização, o que propicia afirmar que o trabalho didático envolve *sistematização, organização, ordenação, coerência, metodização, coesão, logicidade, racionalidade, entrelaçamento* – obviamente do conteúdo, da metodologia, da avaliação feita, bem como dos objetivos e das finalidades esperados e concretizados. Tais substantivos em itálico, que expressam uma rede sinonímica plural entre eles, revelam semanticamente, nada mais nada menos, que *harmonia, conexão, vínculo, união e nexa* entre os aspectos que envolvem o *arranjo estrutural do trabalho didático*.

Nesse sentido, o trabalho didático, em âmbito escolar, é uma ação intencional que implica mutualidade, construída no interior da cultura ocidental, particularmente moderna, e projetada para se manifestar como uma mediação educativa. Em vista de sua própria constituição, espera-se que o trabalho didático também obedeça a tais critérios, ou seja: ela tem que dar a entender pelos seus sinais – *objetivo, finalidade, conteúdo, método, técnica, tecnologia e avaliação, mediatizados pelo tempo e pelo espaço* -, viabilizados pela sua operacionalização, que ela tenha uma direção, um sentido e um norteamento, que signifiquem alguma coisa para aqueles que dela compartilham enquanto sujeitos – os professores e os alunos.

Concebida como forma de comunicação, a aula revela-se como intersubjetividade, como interação, como inter-pessoalidade. Os sujeitos da aula realizam, intencionalmente, uma *educação mútua*: o professor aprende com o ensinar conteúdos, mas em vista do próprio aluno, o qual sinaliza sobre a sua própria aprendizagem, bem como sobre o ensino desenvolvido pelo professor. Talvez este seja um dos sentidos presentes na obra da poetisa goiana, Cora Coralina (1889-1985), através de suas reminiscências da infância:

“*Feliz é o professor que aprende ensinando [...]. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina. [...]*” (CORALINA, 2001, p. 164). E, certamente, o como ensina.

Tal perspectiva – a da intersubjetividade – merece alguns esclarecimentos preliminares, uma vez que ela se realiza pela relação de vários sujeitos em vista do conhecimento, particularmente o de caráter sistemático e intencional, com o qual se envolve o trabalho didático. No dizer de Ferrater Mora, “[...] a intersubjetividade é uma espécie de ponte entre a subjetividade e a objetividade” (1982, p. 1746), mas ela é essencial aos sujeitos humanos: “A teia da sociabilidade não é uma circunstância casual, mas é substancial à essencialidade das pessoas. A sociabilidade não existe porque existem os entes individuais; estes é que só existem como humanos porque há sociabilidade” (SEVERINO, 2001, p. 55). E é em torno da compreensão dos mundos da natureza e da cultura que tal sociabilidade se elabora e se explicita pela aula.

Por outro lado, o trabalho didático deve assinalar um sentido ao ensino desenvolvido, edificando-o em torno da aprendizagem, da educação, da inserção na cultura, bem como partícipe do processo civilizatório. Nesse aspecto, o trabalho didático considerado como uma totalidade, passa a ser parte de um todo, posto que ele apresenta o seu termo assentado na educação, que visa a inserção do sujeito humano na cultura em vista da civilização. Destarte, o trabalho didático compartilha de uma totalidade social, posto que o processo cotidiano daquele, uma rotina essencial da escola, é a própria trama social: a aula não é o mundo, mas este se faz presente pela interlocução dos sujeitos da aula no interior da sala de aula.

Em sentido conservador – e a obra é publicada em 1888 - o trabalho didático no interior da escola configura-se, como revela o *Ateneu* de Raul Pompéia, que se inicia com as palavras do pai ao protagonista Sérgio, à porta do colégio, no primeiro dia de aula: “*Vais encontrar o mundo (...) Coragem para a luta*” (Pompéia, 1990, p.11). Como se revela, o colégio não é um mundo, mas o mundo. O *Ateneu* espelha ficcionalmente a crítica à escola de então. Uma escola em que vai se encontrar o mundo, como afirma Raul Pompéia, porém concebida como uma preparação para a vida ou, melhor, para o mundo, como se a escola estivesse fora do mundo, ou de costas para ele.

Nesse patamar, pela aula – cerne do trabalho didático, porque por ela se efetiva - circulam projetos históricos: a escola e, por extensão de sentido, sua pulsação pela aula, já foi concebida como fator de progresso, de ilustração, de conscientização dos oprimidos, de libertação, de transformação da sociedade capitalista, desde que socializasse os conteúdos junto às classes populares, de preparação para o mercado de trabalho, de profissionalização, de investimento, de constituição do capital humano, ou que implica na arte de ensinar tudo a todos, pela *Didática Magna* de Comênio (1592-1670), como instância de ensino e pesquisa a partir dos ideais de Humboldt, ou que pela aula se busca o saber; ou ainda como instância que tem a finalidade de ensinar a vida, ou mesmo como esfera para a aquisição de erudição etc.

A aula, pela qual se operacionaliza o trabalho didático, foi e é objeto de críticas, porque representa o poder, o controle, a disciplina, a instância que fez circular os conteúdos não aconselháveis ou proibidos, a instância dos currículos inadequados, portanto representante do anacronismo; a aula já foi contemplada como domínio do

homem e não da mulher, do professor, e não da professora, do autoritarismo, da dominação; já foi criticada como concretização da reprodução de classes, como instância de veiculação da ideologia dominante, como efetivação concreta do aparelho ideológico do Estado, como também já se defendeu uma sociedade sem aulas (sem escolas).

Também já foi encarada como explicitação de doutrinação, ou como tempo para inculcar ideologias. Alguém já a qualificou, metaforicamente, como “jaula de aula” ou como “picadeiro de aula” (RÉGIS DE MORAIS, 2005), ou a interpretou como máscara da sociedade capitalista, ou como panacéia para amenizar os males do capitalismo, uma vez que estaria interpretada como um espelhamento superestrutural dos problemas estruturais da sociedade de classes.

Entretanto,

*[...] o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto. [...] o método não pode realmente ter por objeto senão os meios próprios para baldar, desprender, ou pelo menos aligeirar esse poder.* (BARTHES, 2004, p. 43)

Entretanto, para além dos projetos em torno do trabalho didático e das críticas ao mesmo, ele foi instituído, bem como o seu processo instituinte está em movimento, em vista da perspectiva que emerge da intersubjetividade que ali se edifica e se consolida, mas que também se refaz. E ela não é destinada à satisfação em vista de uma amizade ou de um encontro festivo, nem é uma reunião de pessoas que tenham expectativas imediatas. Pelo trabalho didático, a intencionalidade se torna presente em vista do futuro.

Constróem-se, pela aula, possibilidades mediatas que se realizam em vista do desenvolvimento intelectual, do crescimento profissional, da formação moral – enfim a aula se traduz pelas janelas que se descortinam, em vista do futuro que se desenha a partir da própria intersubjetividade entre professores e alunos. Como afirma Von Zuben, pela aula

*[...] se desenrolam mais intensamente as articulações e contradições entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala impositora, entre a difusão de idéias entre pessoas e a infusão de idéias sobre as pessoas.* (2005, p. 125)

E é nesse sentido que comumente se destaca – não sem discussões, debates e polêmicas – a perspectiva política, expressa pela organização do trabalho pedagógico. Ela guarda uma relação com a *pólis* (em grego, a cidade) e, é por vínculo à noção de *polis*, que o termo político se explicita: *polit* é um antepositivo do termo grego *pólis*, o qual significa *cidade*, enquanto envolve uma comunidade de indivíduos que realizam uma associação em vista da construção da própria história.

Nesse sentido, a intersubjetividade que se constitui, sistemática e organizadamente, por causa e em torno do denominado trabalho didático, percorre um caminho definido anteriormente como *tecnia*, o que envolve o *saber fazer*, o *saber conduzir*, o *saber desenvolver*

a intersubjetividade sistematicamente planejada e organizada e intencionada. E tal intersubjetividade não se realiza através de encontros casuais, espontâneos, eventuais, ocasionais e involuntários. O trabalho didático que se realiza pelo encontro de sujeitos – é o contrário disso tudo.

E é porque é intencional, planejada, sistemática, voluntária, que o trabalho didático adquire uma amplitude que resulta em benefício da *pólis*. Enquanto instância cultural, edificada particularmente pela cultura ocidental, a escola através de seu trabalho didático tem o intuito de cimentar, entre outras dimensões, as relações humanas no interior de uma dada sociedade. A aula e o seu variável espaço denominado por sala de aula delineiam-se, em vista das novas gerações que por ela veiculam, como instâncias micro-sociológicas diferenciadas do núcleo familiar, dos encontros vinculados às práticas religiosas, às práticas folclóricas, ao lazer, aos movimentos sociais, às organizações da sociedade civil etc.

A aula e a sala de aula - esta oferece àquela o contorno espacial – como unidades da escola, e que se configura pelo trabalho didático em quaisquer níveis, têm uma perspectiva pública. Não é intencional à aula perspectivar a educação doméstica. A aula e a sala de aula promovem a constituição do sujeito humano para que se torne público, situando-o no âmbito dos conhecimentos sistemáticos de que compartilha a cultura. Trata-se de socializar a cultura sistemática herdada e construída, como se esta fosse um bastão a ser entregue pelas gerações capazes de exercer uma ação educativa, particularmente sobre as crianças, os adolescentes e os jovens.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do trabalho didático implica em movimento e em historicidade. Porém, uma visão consolidada sobre o que é o trabalho didático pode ser inimiga dele mesmo: este é sempre planejado, objeto de adequações, proximamente preparado e vivenciado a cada aula no interior da sala de aula, um lugar de situações pedagógicas em que se vive a aventura de vivenciar o ensino, a aprendizagem, a educação, a cultura, a civilização etc.

No decorrer desse processo, os sujeitos se dialetizam, pondo à prova a subjetividade do professor e do aluno, bem como a objetividade de ambos. A intersubjetividade, por conseguinte, se realiza desde o âmbito científico, pedagógico ou didático, mas não se restringe a tais âmbitos. Associam-se aos mesmos as dimensões ética, política, estética, epistemológica, lógica. A retórica professoral só pode se sustentar adequadamente, se tais dimensões configurarem um sentido docente, e é este que o professor deve buscar.

Pensando-se ainda a partir do trabalho didático, ele é também gestor da história das gerações que pela escola passam, particularmente desde a democratização da escola em processo, mas em descontinuidade nos diferentes países e regiões, nas diferentes idades, como é o caso do Brasil. Por ela, circulam diferentes gerações que estabelecem interlocução em torno de utopias, projetos, desobediências, disciplinas e indisciplinas, entusiasmos e alegrias, tristezas e fracassos.

Nesse patamar, seja aula considerada um exercício de poder pelo professor, que representa a cultura ou a geração adulta a atuar sobre as jovens gerações, seja ela um serviço a remediar os males da sociedade capitalista ou as dificuldades que esta imprime

ao sujeito humano, seja a aula um serviço à sociedade capitalista, ao seu progresso, à afirmação do indivíduo, o que importa é que o trabalho didático possua um *saber para quê*, um projeto a construir a humanidade, mas um projeto que não seja metafísico e que enfrente os obstáculos contemporâneos à interlocução dos sujeitos. E a sociabilidade, sob o capitalismo é, certamente, um deles. O trabalho didático é movimento, e é co-partícipe do movimento da história presente, mas tem em vista o *futuro da polis*, ainda que a *tecnia* seja ou esteja descuidada, ou que a interlocução dos *sujeitos* não seja apropriada.

Nesse sentido, e a enfatizar relações com o anteriormente refletido: Herbart, em sua obra de 1835, apontou os vínculos da organização escolar com as autoridades locais, com o governo do Estado, com os princípios pedagógicos, com o saber científico, com os conteúdos que devessem guardar conexões úteis, com o caráter da escola, com o plano de ensino, com os pares, com os alunos, com sua distribuição pelas diferentes salas, em vista de sua formação e de suas capacidades, bem como em torno do nível qualitativo do ensino mais alto do que o apropriado. Nesse sentido é que deve ser compreendida a sua afirmação de que “nas *reformas* gerais, porém, não só se colhe em sorver uma grande riqueza de formas de organização escolar, senão que se ganha também em aspirar por elas” (HERBART, 1987, p. 215).

Uma outra associação necessária, já referida ao *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et de Instruction Primaire* de 1911: nele, pode-se inferir que a organização pedagógica deve atender a um projeto político-pedagógico em vista da instrução das crianças reclamadas pelas famílias, pelo Estado e pela sociedade. Sua finalidade era ter homens honestos e bons cidadãos, mas precisaria contar com o saber e com o desenvolvimento do professor, mas também com o planejamento das condições de admissão dos alunos e de sua classificação, bem como do planejamento dos programas de ensino e do tempo a ser concedido a cada disciplina.

Algumas balizas seriam necessárias para configurar a organização do trabalho didático (cf. ARAUJO, 2006), e que possibilitassem a afirmação de sua historicidade: estariam a compor essa reflexão:

- a) as *modalidades de ensino* individual, mútuo, misto e simultâneo;
- b) os *métodos de ensino* tradicional, intuitivo e ativo;
- c) as *técnicas de ensino*, uma vez que são conjugadas à historicidade do trabalho didático desenvolvido pela escola;
- d) as *tecnologias educativas* no interior do trabalho didático. A seguir, uma amostra pode ser verificada pelo que acontecia em Minas Gerais, conforme documentam as Mensagens dos Presidentes do Estado de Minas Gerais entre 1920 e 1927, incluindo-se também o mobiliário escolar:

<b>Tecnologias educativas e mobiliário escolar</b>	<b>1920</b>	<b>1921</b>	<b>1922</b>	<b>1923</b>	<b>1924</b>	<b>1925</b>	<b>1926</b>	<b>1927</b>
Armários	_ <sup>3</sup>	-	-	-	59	-	-	-
Bandeiras nacionais	-	-	-	-	-	-	500	-
Bibliotecas	-	-	-	-	Sim <sup>4</sup>	-	5950	53
Caixas de sólidos geométricos	-	-	-	-	-	42	-	-
Cadeiras com assento de palhinha	-	-	-	-	192	-	-	-
Carteiras	-	Sim	-	3441	2200	7567	12608	8162
Carteiras contratadas	-	-	-	-	-	-	15000	-
Coleção de minerais e vegetais	-	-	-	-	-	-	Sim	-
Contadores	-	-	-	-	-	231	-	-
Contadores mecânicos	-	-	-	-	11	-	-	-
Compassos	-	-	-	-	-	52	-	-
Esquadros	-	-	-	-	-	63	-	-
Filmes escolares	-	-	-	-	-	-	Sim	-
Gabinetes	-	-	-	-	-	-	Sim	-
Gizes	Sim	-	-	-	-	8000 cxs.	-	-
Globos geográficos	-	-	-	-	-	41	-	-
Jogos infantis	-	-	-	-	Sim	-	-	-
Laboratórios	-	-	-	-	-	-	Sim	-
Livros	sim	Sim	-	-	-	-	-	-
Livros de leitura	-	-	sim	-	-	181700	210500	212275
Livros de leitura <sup>5</sup>	-	-	-	-	-	-	-	7308
Livros didáticos	213.850	-	-	-	4592 <sup>6</sup> + 9650 <sup>7</sup>	-	-	-
Mapas da América do Norte	-	-	-	-	-	18	-	-
Mapas da Europa	-	-	-	-	-	20	-	-
Mapas de Minas Gerais	-	-	-	-	-	625	-	-
Mapas de MG, do Brasil e da Europa	-	-	-	-	Sim	-	-	-
Mapas do Brasil	-	-	-	-	-	352	-	-
Machinas de cinema	-	-	-	-	-	-	4	-
Máquinas de costura	-	-	-	-	-	-	35	-
Mesa para professores.	-	-	-	-	60	-	-	-
Mobílias para gabinete	-	-	-	-	-	-	13	-
Museus escolares	-	-	-	-	Sim	-	Sim	141
Organiz. de bibliotecas infantis	-	-	-	-	-	-	-	-
Quadros-negros	-	-	63	115	75	220	306	-
Pequenos utensílios para desenho	-	-	-	-	Sim	-	-	-
Planiférios	-	-	-	-	-	10	-	-
Quadros de história natural	-	-	-	-	Sim	-	-	-
Réguas	-	-	-	-	-	137	-	-
Relógios	-	-	-	-	-	-	31	-
Revista do ensino	-	-	-	-	Sim	-	-	-
Sofás com assento de palhinha	-	-	-	-	10	-	-	-
Telas americanas	-	-	-	-	Para 70 escolas	-	-	-
Transferidores	-	-	-	-	-	29	-	-

**Fonte:** Elaboração do autor com base nas Mensagens dos Presidentes do Estado de Minas Gerais de 1920 a 1927.

<sup>3</sup> Os hífens presentes em todo o interior do quadro significam que não há menções específicas no âmbito das referidas Mensagens.

e) a avaliação “[...] como atividade prática aplicada sistematicamente aos processos educativos, começa a ser reconhecível desde o início do século XX [...]” (CARLINO, 1999, p. 29). Com a ampliação da escolarização, os mecanismos de avaliação se tornam sistemáticos, reservando-se para épocas anteriores o termo *exame* (CARLINO, 1999, p. 29-30);

f) os *objetivos de ensino* e as *finalidades educativas* constituem-se em norteamentos da dimensão processual e operatória do ensino. Os *objetivos* são direcionados à operacionalização, o que não significa afirmar que não necessitam de mediações. Dessa forma, os referidos objetivos são mediatos, e não simplesmente imediatos. Por outro lado, os *objetivos de ensino* estão subsumidos pelas *finalidades*, posto que estas apontam “[...] na direção de um horizonte maior e mais amplo, carregado de uma fundamentação necessariamente filosófica, enquanto os objetivos mover-se-iam em busca da operacionalização concreta, sem com ela se confundir, mas orientando-a e permitindo caminhar na direção das finalidades” (ARAUJO, 2007, p. 97).

g) *professores e alunos* são seres de historicidade, particularmente a escolar: nesse sentido, cabe situá-los na conjuntura em que a escolarização se desenhava a favor de superar o denso analfabetismo brasileiro que oscila de 85% em 1890 a 65% em 1930; baixa densidade demográfica brasileira; a vida rural como referência em relação à vida urbana, inclusive populacionalmente;

h) *Tempo e espaço* – que oferecem os contornos para o desenvolvimento da intersubjetividade entre o professor e o aluno – delimitam as organizações do trabalho pedagógico e do trabalho didático. O tempo condiciona o conteúdo, e o espaço configura os limites do trabalho didático, seja entre as quatro paredes (sala de aula), ou sem elas (nos laboratórios, ao ar livre etc).

Em suma, a divisão do trabalho, um fenômeno moderno no âmbito do desenvolvimento da sociedade industrial, urbana e tecnológica, fez emergir uma escola com preocupações em torno da profissão docente, de sua formação, de sua profissionalização. Estava em gestação a necessidade de um profissional especializado, bem como a construção das organizações do trabalho pedagógico e do trabalho didático. E à medida que a escolarização se amplia, seja em níveis de ensino – jardim de infância, primário, secundário e superior –, seja pela significação que a escola veio a adquirir nas sociedades urbanas, as referidas organizações do trabalho pedagógico e do trabalho didático fizeram-se mais explícitas, consolidando-se, sem deixar de estar atento ao entorno histórico-social.

Uma expressão de tal movimento no Brasil, já se faz pela obra *Ensinar a Ensinar*, de Afrânio Peixoto, publicada em 1923, numa evidente referência aos *Princípios de Administração Científica* (1976), publicada em 1911, de Frederick Winslow Taylor (1856-1915):

---

<sup>4</sup> O termo *Sim* implica em reconhecer a menção a um dado item constante da primeira coluna, porém não sem encontrar informações quantitativas.

<sup>5</sup> Destinados às escolas municipais.

<sup>6</sup> Destinados a 49 municipalidades.

<sup>7</sup> Destinados aos grupos escolares recém instalados em 1924.

*Já ouvistes falar do “tilorismo”, isto é, essa prodigiosa invenção técnica americana que estuda cada indústria e cada trabalho, suprimindo-lhe as operações inúteis ou nocivas, dispondo tudo, movimentos, acções, orientação prática e intelectual para obter, com a maior economia de tempo e de esforço, o máximo de produção e de rendimento. Pois bem, há que pensar aqui num ‘tilorismo educativo’* (1923, p. 74).

### Referências

ARAÚJO, José Carlos S. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnicismo e tecnologia. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas, SP, Papirus, 2006, p. 13-48.

\_\_\_\_\_. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro & CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 5ª. edição. Campinas: Papirus, 2007.

BARTHES, Roland. *A aula*. 12ª. Edição. São Paulo: Cultrix, 2004.

BASTOS, Maria Helena Câmara. *Pro Pátria Loboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*. Bragança: EDUSF, 2002.

BUISSON, Fernand (dir.). *Dictionnaire de Pédagogie et d’Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette, 1887 (tomo I, 1312 páginas) e 1888 (tomo II, 1496 páginas).

\_\_\_\_\_. *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d’Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette, 1911, 2087 páginas.

COMÊNIO. *Didáctica Magna*. 4ª edição. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CORALINA, Cora. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. 8ª edição. São Paulo, Global, 2001.

ERASMO, Desidério. De Pueris. *Intermeio* (Revista da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), Campo Grande, MS, 2(3): 7-60, 1996, (encarte especial).

LUTERO. *Educação e Reforma*. São Leopoldo, RS: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

HERBART, Johann Friedrich. *Esbós per a um curs de pedagogia*. Trad. De Joseph M. Bordas. Vic, Espanha: Eumo Editorial, 1987.

- KANT, Immanuel. O conflito das faculdades. Lisboa: Edições 70, 1993.
- LAKANAL, J. Rapport sur l'établissement des écoles normales. Paris, De l'Imprimerie Nationale, 1794.
- LA SALLE, Jean Baptiste de. Conduite des écoles. In Oeuvres Complètes. Roma: Frères des Écoles Chrétiennes, 1993, p. 597-729.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ª. edição revista e ampliada. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004.
- LOURENÇO FILHO. Tendências da educação brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1940.
- LUTERO. Educação e Reforma. São Leopoldo, RS: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2000.
- LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação pública. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- \_\_\_\_\_. Dicionario de Pedagogia. 3ª. edição. Buenos Aires: Editorial Losada, 2001.
- MENSAGENS DOS PRESIDENTES DO ESTADO DE MINAS GERAIS de 192- a 1927.
- MENUCCI, Sud. A crise da educação brasileira. Digitalização da 2ª. Edição de 1934. São Paulo: Editora Piratininga, 2006.
- MORA, José Ferrater. Dicionario de Filosofia. 4ª edição. Madri, Alianza Editorial, 1982.
- OLIVEIRA, Antonio de Almeida. O ensino público. Brasília, DF, Senado Federal, 2003.
- PEIXOTO, Afrânio. Ensinar a ensinar: ensaios de Pedagogia aplicada à educação nacional. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923.
- RATKE, Wolfgang. A nova arte de ensinar: textos escolhidos por Sandino Hoff e Gilberto Alves. Campinas: Autores Associados, 2008.
- RÉGIS DE MORAIS, J.F. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In REGIS DE MORAIS (org.). Sala de aula: Que espaço é esse? 19ª edição. Campinas: Papirus, 2005, p. 17-29.
- POMPÉIA, Raul. O Ateneu. São Paulo: Ática, 1990.
- SANTOS, Oder J. A organização do processo de trabalho pedagógico. In: Anais da IV Conferência Brasileira de Educação, n. 1. Goiânia: Cortez e Moraes, 1986, p. 408-411.
- SEVERINO, A.J. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária (perspectiva histórica e teoria)*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

SMITH, Adam. *Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. 2ª. edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987, 2 vols.

TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de Administração Científica*. 7ª. edição. São Paulo: Atlas, 1976.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 127-169.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 267-298.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. *Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade*. In RÉGIS DE MORAIS, J.F. (org.). *Sala de aula: Que espaço é esse?* 19ª edição. Campinas: Papirus, 2005, p. 123-129.

WACHOWICZ, Lílian A. *O método dialético na didática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

Recebido em janeiro de 2009

Aprovado em março de 2009