

EDUCAÇÃO

DILEMAS CONTEMPORÂNEOS

Volume XI



Lucas Rodrigues Oliveira
Organizador

Educação
Dilemas Contemporâneos
Volume XI



Pantanal Editora

2022

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Profa. Msc. Adriana Flávia Neu

Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior

Profa. Msc. Aris Verdecia Peña

Profa. Arisleidis Chapman Verdecia

Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva

Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo

Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu

Prof. Dr. Carlos Nick

Prof. Dr. Claudio Silveira Maia

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos

Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva

Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos

Prof. Msc. David Chacon Alvarez

Prof. Dr. Denis Silva Nogueira

Profa. Dra. Denise Silva Nogueira

Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves

Prof. Me. Ernane Rosa Martins

Prof. Dr. Fábio Steiner

Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza

Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez

Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles

Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira

Prof. Msc. Javier Revilla Armesto

Prof. Msc. João Camilo Sevilla

Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales

Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski

Prof. Msc. Lucas R. Oliveira

Profa. Dra. Keyla Christina Almeida Portela

Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez

Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan

Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann

Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior

Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos

Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla

Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira

Profa. Msc. Núbia Flávia Oliveira Mendes

Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira

Profa. Dra. Patrícia Maurer

Profa. Msc. Queila Pahim da Silva

Prof. Dr. Rafael Chapman Auty

Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke

Prof. Dr. Raphael Reis da Silva

Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes

Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)

Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos

Msc. Tayronne de Almeida Rodrigues

Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca

Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira

Profa. Dra. Yilan Fung Boix

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Instituição

OAB/PB

Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã

UO (Cuba)

IF SUDESTE MG

Facultad de Medicina (Cuba)

ISCM (Cuba)

UFESSPA

UEA

UNEMAT

UFV

AJES

UFGD

UEMS

IFPA

UNICENTRO

IFMT

UFMG

URCA

ISEPAM-FAETEC

IFG

UEMS

UFF

(Colômbia)

UNAM (Peru)

IFRR

UCG (México)

Mun. Rio de Janeiro

UNMSM (Peru)

UFMT

Mun. de Chap. do Sul

IFPR

Tec-NM (México)

Consultório em Santa Maria

UFJF

UEG

FAQ

UNAM (Peru)

SEDUC/PA

IFB

IFPA

UNIPAMPA

IFB

UO (Cuba)

UFMS

UFPI

UFG

UEMA

IFB

UFPI

FURG

UO (Cuba)

UFT

Conselho Técnico Científico
- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação [livro eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume XI / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2022. 86p. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-81460-26-6 DOI https://doi.org/10.46420/9786581460266 1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Gestão escolar. I. Oliveira, Lucas Rodrigues. CDD 370.1
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

Apresentação

Nesse décimo primeiro volume de “Educação: dilemas contemporâneos” prossegue-se com as necessárias discussões e reflexões acerca da educação nacional que, nesse momento, passa por uma retoma em suas atividades: depois de dois anos de aulas remotas ou semipresenciais – ocasionadas pela pandemia -, mesmo ainda vivendo nessa situação pandêmica, grande parte das escolas brasileiras estão iniciando esse ano letivo com as aulas totalmente presenciais. A partir de agora, muitas novas situações geradas por esse processo de pandemia precisarão ser observadas, a fim de que os prejuízos sejam minimizados.

Intitulado “Neotecnicismo na Educação: origem e concepção”, o primeiro capítulo desse livro tem o objetivo de discutir os principais aspectos da educação tecnicista; assim, sobre esse tema, serão apresentados: origem, concepção, método e finalidade. Na sequência, o capítulo “Ensinar a esperança... Algumas reflexões sobre Paulo Freire” abordará importantes questões sobre esse importante educador, reconhecido como o patrono da educação brasileira, estudo em diversos países do mundo.

O próximo capítulo irá tratar da “Criatividade no cotidiano escolar: uma reflexão necessária para formação humana.” O quarto capítulo intitulado: “Dialogando com a animação Guida no contexto da pedagogia da comunicação dentro da sala de aula” irá mostrar como é possível inovar na sala de aula, buscando o desenvolvimento e a aprendizagem integral dos alunos.

O quinto capítulo “Um estudo sobre a pedagogia da comunicação na animação show da Luna na sala de aula” mostrará também que, principalmente com as crianças pequenas, é possível inovar em sala de aula e fazer com que os alunos aprendam de forma lúdica.

Em “Psicomotricidade e movimento: reflexos no Ensino Fundamental”, como os próprios autores esclarecem, há o objetivo principal de mostrar a importância da Psicomotricidade para o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Por fim, o sétimo capítulo dessa obra é intitulado “Gênero e inserção profissional: egressas e egressos da Universidade Federal do Paraná - setor litoral”; nesse texto, é possível observar uma realidade que, infelizmente, ainda existe no Brasil: as desigualdades de gênero no acesso aos direitos, em especial, o acesso ao trabalho.

Lucas Rodrigues Oliveira

Sumário

Apresentação	4
Capítulo I	6
Neotecnicismo na Educação: origem e concepção	6
Capítulo II	23
Ensinar a esperança... algumas reflexões sobre Paulo Freire	23
Capítulo III	35
Criatividade no cotidiano escolar: uma reflexão necessária para formação humana	35
Capítulo IV	48
Dialogando com a animação Guida no contexto da pedagogia da comunicação dentro da sala de aula	48
Capítulo V	55
Um estudo sobre a pedagogia da comunicação na animação show da Luna na sala de aula	55
Capítulo VI	64
Psicomotricidade e movimento: reflexos no Ensino Fundamental	64
Capítulo VII	72
Gênero e inserção profissional: egressas e egressos da UFPR setor litoral	72
Índice Remissivo	85
Sobre o organizador	86

Neotecnicismo na Educação: origem e concepção

Recebido em: 29/11/2021

Aceito em: 01/12/2021

 10.46420/9786581460266cap1

Maurício dos Reis Brasão^{1*} 

José Carlos Souza Araújo² 

INTRODUÇÃO

Objetiva-se determinar o conceito de “tecnicismo”, conforme o sentido adquirido na modernidade e, em seguida, descrever as relações mantidas pelo termo com a ideia geral de educação pública. Por último, com uma abordagem crítico-reflexiva, será tratada a retomada do tecnicismo no ensino brasileiro dos dias atuais, em se tratando do fenômeno conhecido como “neotecnicismo”.

Por conseguinte, o texto discutirá os aspectos centrais da educação tecnicista como concepção, método, finalidade, origem e significado de tais elementos, além do estatuto assumido por eles no âmbito neotecnicista.

Para isso, são apresentados na sequência: a origem do tecnicismo a partir da revolução científica, o positivismo e o desenvolvimento da técnica, origens do tecnicismo, o tecnicismo e a ditadura militar no Brasil, neotecnicismo na educação: uma visão crítica, e pedagogias críticas. Por último, os resultados e discussão.

A ORIGEM DO TECNICISMO A PARTIR DA REVOLUÇÃO CIENTÍFICA

Sob o ponto de vista histórico, o tecnicismo é um produto tardio da Revolução Científica moderna. Geralmente, entende-se que a Revolução Científica se estende de 1543 – ano em que a teoria heliocêntrica de Copérnico desloca a Terra do centro do universo e coloca o Sol naquela posição – até 1687, quando Isaac Newton (2005) publica os “Princípios Matemáticos de Filosofia Natural” e estabelece a lei da gravidade universal.

Primeiramente, justifica-se a Revolução Científica por haver uma inversão dos paradigmas científicos no movimento, com a respectiva transformação em conceitos, métodos e procedimentos; e, em segundo lugar, porque nela se efetua uma mudança revolucionária da imagem do mundo. Na astronomia, a mudança é operada por cientistas como Copérnico e Kepler; na física, a mudança é operada por cientistas como Galileu e Newton. Mas, além da ciência, uma nova concepção de filosofia emerge

¹ Pós-doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

² Universidade de Uberaba (UNIUBE)/ Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

* Autor correspondente: mbrasao@gmail.com

também em autores como Descartes e Bacon, e esta nova filosofia passa a fundamentar a ciência emergente sob novos princípios (Reale e Antiseri, 2004).

Ideias mobilizadas pelos protagonistas das revoluções física, astronômica e filosófica estabelecem a chamada “ciência moderna” entre os séculos XVI e XVII. As concepções modernistas, com o passar do tempo, ajudaram a instaurar um novo tipo de cultura, de caráter racionalista, que se tornaria o iluminismo do século XVIII. Não demorou para que o “racionalismo” impusesse a toda a Europa uma cultura da razão absoluta e configurasse um novo modelo de civilização.

Os elementos empírico e matemático predominam na nova ideia de ciência racionalista e, ao final, se tornariam fatores decisivos para o sucesso da técnica. Com a ideologização política da técnica, seria fundado o tecnicismo; logo, possibilita fornecer uma precisa caracterização de ambos para compreender a gênese do tecnicismo na modernidade.

Nesse ínterim, o elemento empírico surge com Francis Bacon, preocupado em distinguir a ciência segundo uma característica específica que permitisse identificá-la como tal. Assim, ele busca separar os conhecimentos científicos verdadeiros de outros tipos de saber que, sob o ponto de vista do pensador, não são ciência, como a metafísica e a teologia.

A referida linha divisória será baseada em um critério de demarcação do conhecimento. Bacon (2007) ressalta que a ciência se caracteriza pela base na observação e pelo método indutivo, ao passo que a pseudociência e a metafísica se caracterizam pelo viés especulativo. Logo, estas últimas funcionam com “antecipações mentais”, procedimento semelhante à criação de hipóteses abstratas, sem fundamento na experiência.

Afirmar que o traço distintivo da ciência é a base na observação equivale a limitá-la a algo “empírico”. Para ser classificada como científica, uma teoria pode se fundamentar na experiência e ser construída de maneira indutiva (ou seja, do particular para o geral), a partir de experimentações e observações. As ideias e noções presentes nessa teoria precisam ser diretamente derivadas dos dados captados pelos sentidos; logo, o que está além dos dados evidentes da experiência não pode ser considerado científico.

O elemento empírico se desdobra em dois métodos: a experiência e a experimentação. A experiência é a apreensão direta dos dados sensíveis, a observação imediata da natureza e a coleta das informações que podem ser constatadas no mundo natural. Por seu turno, a experimentação consiste em levar os dados da experiência para um laboratório ou oficina, ou seja, para um ambiente artificialmente controlado, a fim de reproduzir tais dados artificialmente e obter resultados que podem ser repetidos e operados de maneira técnica. O método empírico se transforma na concepção de mundo segundo a qual o único conhecimento legítimo é o da experiência – tudo que a ultrapassa é especulação e se refere a ilusões metafísicas, sem valor científico.

Já o elemento matemático surge com Galileu Galilei. Segundo Bruno (1983), tal pensador estava convencido de que a física poderia se transformar em uma ciência exata, a exemplo da matemática. Ele busca um método capaz de conferir precisão e exatidão às técnicas de estudo dos corpos naturais, e chega à conclusão de que essa técnica só pode ser encontrada na própria matemática, com os procedimentos de cálculo e medida.

Portanto, o elemento matemático se desdobra nos dois principais métodos: o cálculo executado pela aritmética; e a medição realizada pela geometria. Mas, para aplicá-los sobre os corpos e a matéria, é preciso primeiramente abstrair todas as qualidades sensíveis (cores, sons, qualidades táteis e gustativas) presentes na natureza e considerar apenas as quantidades. Estas, por sua vez, compreendem os valores numéricos de massa e velocidade determinados pela aritmética, além das dimensões em altura, largura e profundidade postuladas pela geometria. Ao considerar quantitativamente os corpos naturais, é possível determiná-los precisa e exatamente e convertê-los em objetos da ciência física. Galileu, ao separar as qualidades sensíveis, reduz a natureza ao conjunto das quantidades, ou seja, aos elementos suscetíveis de determinação matemática; por conseguinte, ele se torna capaz de calcular e mensurar os dados do mundo natural para determiná-lo com total exatidão.

No entanto, o método matemático se transforma também em uma visão de mundo ou cosmovisão filosófica pela qual Galileu admite que os únicos elementos que possuem valor de objetividade apresentam um caráter matemático e podem ser calculados. Qualidades sensíveis não passam de aspectos subjetivos e sem valor objetivo, em que são vistas como “simples resultado” da interação entre a consciência humana interna e o mundo externo, e não como propriedades que a coisa contém em si mesma. Elas são um revestimento que esconde o aspecto real do mundo externo, cujo resultado é a crença de que as propriedades olfativas, gustativas, táteis, visuais e auditivas constituem uma simples aparência das coisas sem valor de objetividade. Para conhecer no sentido mais aprofundado do termo, precisa-se despír o invólucro sensível e considerar apenas o esqueleto lógico-matemático que sobra dessa separação.

Assim, a Revolução Científica, a partir do empirismo e do matematismo, culmina na obra de Isaac Newton (2005), que reúne os resultados teóricos da física e da astronomia em uma mesma teoria fundamentada no princípio da gravidade universal, que seria capaz de determinar o movimento dos corpos tanto na terra quanto no céu. Surge assim a mais madura configuração de ciência moderna na imagem newtoniana do universo-relógio, que apresenta a natureza como máquina; todos os eventos naturais são mecânicos; e os corpos são peças que se encaixam umas às outras, cujo movimento mecânico pode ser controlado tecnicamente pelo procedimento matemático. Assim surgem o mecanicismo, na visão do universo-relógio (que reúne as mecânicas terrestre e a celeste) e o racionalismo, em que o universo possui uma racionalidade matemática e pode ser inteiramente controlado pela razão humana que o manipula

segundo os próprios interesses. Convém salientar que essa concepção fundamenta o futuro processo de exploração da natureza.

Mas, afinal, quais são os resultados dessa visão de mundo na cultura científica em geral? Na ciência surge o paradigma da completa objetivação do mundo, em que os aspectos pertencentes às qualidades sensíveis possuem caráter irracional e podem ser afastados como simples aparência e ilusão. É ideal que a investigação científica tenha uma plena objetividade, pois o que é subjetivo se reduz à mera opinião ou crença pessoal como ideia parcial e relativa ao sujeito, enquanto a ciência pretende estabelecer um conhecimento verdadeiro, incondicional e absoluto dos fatos, que não depende de opiniões, gostos ou preferências pessoais. Por isso, o modelo atual da física abstrai o sensível e apresenta a matéria em termos de átomos, íons, aceleração, força, energia e afins. A determinação geométrico-matemática é a única a ser considerada, por demonstrar uma ordem imutável e absoluta, ao passo que os dados da experiência são relegados ao domínio do contingente, do incerto. Ademais, a ciência passa a reivindicar total autonomia em relação à fé, ao se desencontrar com a Igreja, e isso se reflete no caso do julgamento de Galileu.

Por último, menciona-se a criação de uma nova imagem de intelectual. O conhecimento científico, que precisa do controle da práxis para ser validado – isto é, dos instrumentos de experimentação, observação, cálculo e medição –, requer um novo tipo de intelectual, cujos conhecimentos técnicos são necessários à execução de tais operações. Assim, a ciência se aproxima da técnica, e o novo douto não é mais o mago, o astrólogo, ou o professor medieval comentador de textos antigos, e sim o especialista, isto é, aquele que sabe manejar instrumentos sempre mais precisos e que consegue fundir a teoria com a técnica. O novo intelectual passa a ser, portanto, um *expert* na arte de convalidar teorias a partir de experimentos.

O POSITIVISMO E O DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA

A mudança de paradigma da ciência na modernidade se reflete em vários âmbitos da sociedade, e não apenas no campo teórico da ciência. Seu impacto mais sensível é no setor produtivo, cujos desenvolvimento do método experimental e elaboração da física como matemática aplicada permitem alcançar um exponencial desenvolvimento da técnica, entendida como o conjunto de procedimentos de construção e produção de máquinas e tecnologias. A técnica surge como a instrumentalização de conhecimentos racionais, com vistas a obter resultados práticos.

Evidentemente, a ciência experimental-matemática impulsiona a elaboração de tecnologias cada vez mais sofisticadas. A habilidade com os procedimentos de cálculo, medida e experimentação, oriundos da ciência, se reflete na habilidade de manipulação da matéria – o que se pode medir, calcular e submeter a operações mecânicas em ambientes artificiais controláveis como um laboratório fica integralmente sob o controle do indivíduo que consegue manipular como quiser. Dessa forma, o conhecimento científico

racional, ao ser aplicado tecnicamente sobre os corpos da natureza, permite ao homem submeter a natureza ao próprio domínio, de modo a satisfazer os interesses práticos.

Na sociedade que surge no mundo moderno, o conhecimento é valorizado conforme a funcionalidade, e não apenas pelo poder explicativo. A ciência deixa de explicar as essências e se torna produtiva; por isso, Bacon elaborou o lema “conhecimento é poder”. Aqui, o poder é entendido como a capacidade de produção: quanto mais saberes técnico-científicos, mais a pessoa se torna capaz de produzir. O valor de um conhecimento, considerado na quantidade e não na qualidade, é medido pela potencialidade técnica, isto é, no quanto ele admite ser aplicado na obtenção de resultados concretos; e, como consequência disso, na criação e exploração de riquezas materiais.

Diante disso, a sociedade se deixa fascinar pela ideia de produção e eficiência. Haverá uma compreensão melhor desse fascínio se não se esquecer de que a época após a Revolução Francesa se caracteriza, sociologicamente, pela ascensão da classe burguesa, composta por comerciantes e que responde, na maior parte, pelo sucesso alcançado pela técnica, pois passa a investir na produção de máquinas, invenções e acessórios e na tomada de um interesse predominantemente econômico. Uma vez transformadas em produto do mercado e do comércio burguês emergente, as máquinas passam a fazer parte da vida humana e se impregnam, para sempre, na cultura e na nova mentalidade utilitária ora criadas.

Ao mesmo tempo, no contexto da evolução técnica surge o positivismo, em consonância ao sociólogo francês Auguste Comte. Ao fundar o movimento positivista, ele se inspira na ideia de que a humanidade caminha para um progresso contínuo de desenvolvimento, que passa pela primeira fase religiosa, pela segunda etapa filosófica e, por último, pelo período científico, que conclui o processo histórico. Nesse último, as visões religiosas e metafísicas são tidas como superadas, uma vez que não passam de ficções, e os cientistas, que possuem o conhecimento autêntico do mundo, necessitam se tornar os legítimos administradores da sociedade.

Para Comte (1983), a classe dos especialistas científicos pode tomar o poder político e administrar racionalmente a vida pública, conforme o lema “ordem e progresso” – o primeiro termo advém da organização racional da vida humana, e o segundo, do constante desenvolvimento histórico proporcionado pela razão.

Nota-se, pois, que o positivismo é um herdeiro direto do racionalismo advindo da Revolução Científica, em que Comte (1983) converte o ideal do racionalismo no da tecnocracia. A tecnocracia pode ser entendida como a ideologização política da técnica. O governo (*cracia*) não pode mais ser exercido por uma autoridade estatal política, monarquista ou religiosa, e sim pela classe dos especialistas técnicos. A justificativa dessa decisão indica que os especialistas possuem o conhecimento legítimo, pois, ao atuarem nas mais diferentes áreas (física, química, biologia, economia, psicologia etc.), apenas eles são capazes de

dominar tecnicamente os objetos e dispor das habilidades necessárias para levar a sociedade, por meio de uma administração racional, a uma ordem e à total prosperidade.

ORIGENS DO TECNICISMO

Na segunda metade do século XVIII, ocorreu na Inglaterra a “Revolução Industrial”, a partir da invenção da máquina a vapor de Thomas Newcomen e do respectivo aperfeiçoamento por James Watt. Tal período representa um avanço tecnológico sem precedentes na história, o que consolida ainda mais a modernidade como a era da técnica. Os principais eventos são, entre outros: o desenvolvimento da indústria têxtil; a invenção da locomotiva e das estradas de ferro que potencializam a capacidade de deslocamento de mercadorias; a ampliação das indústrias e a instauração de fábricas por toda a Europa; e a migração de grande contingente de pessoas para os centros urbanos, com vistas a trabalhar nas fábricas.

De fato, a Revolução Industrial consumou o processo de formação do capitalismo. Já o capitalismo industrial, ao acelerar a produção de mercadorias e a exploração dos recursos da natureza, se tornou a causa de transformações na economia a nível mundial. O estilo de vida burguês, com valores predominantemente utilitários e consumistas, se torna um *modus* ideal de vida e passa a ser o objeto de desejo ambicionado até mesmo pelas classes populares que se deixam seduzir por valores, hábitos e visão de mundo burgueses.

O nome “tecnicismo” exprime adequadamente as características de uma sociedade dominada por recursos técnicos, em que a técnica responde pela nova organização do trabalho nas indústrias, está na base da mentalidade burguesa utilitária, observa tudo de maneira pragmática e confere valor às coisas a partir da concepção delas como meios para determinados fins e de caráter econômico. Justamente a técnica determina o ciclo de vida dos indivíduos na cidade, que sobrevivem graças ao trabalho realizado nas fábricas e gastam o dinheiro do trabalho na aquisição das mercadorias produzidas por eles, sob a influência da publicidade e da febre do consumismo.

Em suma, a técnica deixa de ser apenas um meio e passa a ser uma finalidade em si mesma. O bom só é bom e o belo se torna belo na medida em que são úteis e se submetem a critérios utilitaristas. O nome “tecnicismo”, cujo sufixo “-ismo” assinala uma diminuição, uma limitação, indica a redução de todos os aspectos da vida a finalidades puramente técnicas.

Na escola, os princípios do tecnicismo se conservam praticamente inalterados. Nesse sentido, a pedagogia tecnicista é configurada como um neopositivismo, em que parte do pressuposto da “neutralidade científica” e se deixa inspirar pelas premissas da “racionalidade, eficiência e produtividade”, ao advogar “a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (Saviani, 1993, p. 11). Tal pedagogia absorve a perspectiva empresarial (Kuenzer e Machado, 1982), de modo a

organizar o ensino conforme os mesmos critérios que guiam uma empresa, cuja gestão pode ser o mais eficiente possível e cujos objetivos não são outros senão a produtividade e o lucro.

Desse modelo empresarial, depreende-se que o processo de educação pode se reger pela competitividade, pela busca da eficácia e por metas específicas a serem atingidas, as quais implicam em resultados concretos e suscetíveis de serem quantificados em avaliações, testes e exames. Para isso, o modelo pode ser executado no interior de um sistema regulado de sanções, recompensas e castigos, no qual alunos tidos na conta de “incompetentes” serão marginalizados, pois se aspira que cada um seja capaz de “dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade”; por conseguinte, a pedagogia tecnicista cumpre “sua função de equalização social” (Saviani, 1993).

Para Freitas (2012), as “categorias centrais que definem esta política educacional envolvem uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização”. Com o escopo de alcançar a combinação desejada, a eficiência necessita ser identificada com a impessoalidade, a objetividade e a neutralidade. Há o ideal de que os agentes do ensino – professores e alunos – se comportem como autômatos em uma fábrica e máquinas programadas para repetir a mesma função. Nesses termos:

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Assim a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. (Saviani, 1993).

Todavia, a situação na pedagogia tecnicista é paradoxal: apesar de ser regida pelo critério da responsabilização, que atribui aos alunos o êxito ou fracasso da aprendizagem, o planejamento do ensino não fica mais a cargo do professor e/ou dos estudantes. A iniciativa dos agentes do processo é desestimulada e, como ressalta Thiengo (2018, p. 60), “é o processo que define o que professores e alunos podem fazer e, assim também, quando e como o farão”.

Sob a perspectiva empresarial, recomenda-se que o planejamento da escola fique sob a responsabilidade de técnicos e burocratas; e o sistema de ensino seja padronizado e homogeneizado de acordo com “esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (Saviani, 1993). Assim, especialistas decidem as habilidades e competências a serem adquiridas pelos estudantes, quando e como será a aquisição de tais conhecimentos.

Dessa maneira, o projeto pedagógico da escola necessita ser formulado por uma instância exterior à própria escola e as normas; as diretrizes educacionais precisam “vir de cima para baixo”, de maneira a evitar a subjetivação do ensino que, em uma organização mais descentralizada, ficaria sob o arbítrio de professores e estudantes; e a plena objetividade do processo a partir de uma rígida centralização político-pedagógica.

A respeito disso, Saviani (1993) faz a seguinte comparação:

De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho (Saviani, 1993).

Surge, porém, a seguinte pergunta: qual a diferença exata entre a educação tecnicista e as outras ideias pedagógicas? No livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”, Saviani (2013) sintetiza os principais conceitos sobre educação junto às respectivas práticas educacionais difundidas ao longo da história do Brasil. O pesquisador divide a educação em quatro períodos: (I) entre 1549 e 1759, há um monopólio do viés religioso da pedagogia tradicional; (II) de 1759 a 1932 coexistem as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; (III) entre 1932 e 1969 predomina a pedagogia nova; e (IV) por último, de 1969 a 2001, configura-se a concepção pedagógica produtivista ou tecnicista.

A pedagogia tradicional vigorou entre os padres jesuítas que institucionalizaram, no *Ratio Studiorum*, conforme Vico (2005), um plano de estudos universal de caráter humanístico. Já a pedagogia nova propõe centralizar o processo de aprendizagem nas necessidades das crianças e, para isso, se atenta à individualidade de cada aluno, além de incentivar o respeito à diversidade, à reflexão, à observação, ao pensamento crítico e à integração da aprendizagem escolar aos conceitos sociais de maior relevância. E a educação produtivista surge como uma tentativa de adaptar a educação ao rumo internacionalista imprimido no desenvolvimento da economia mundial, tomada pelo capitalismo estrutural. A ideia, acatada pelo regime militar, seria formar mão de obra especializada para fazer frente à demanda do mercado de trabalho que se configurava a partir da internacionalização da economia.

Com essa descrição histórica, Saviani (1993) resume as diferenças existentes entre o tecnicismo e outras propostas educacionais desta forma: “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

O TECNICISMO E A DITADURA MILITAR NO BRASIL

De acordo com Thiengo (2018), a pedagogia tecnicista ganhou notoriedade no Brasil “nas décadas de 1960 e 1970, durante o regime militar, alinhada à necessidade de criar um mercado de trabalho e atrair consumidores para o capital internacional, especialmente, o desenvolvimento capitalista norte-americano”. A referência à ditadura militar estabelecida com o golpe de 1964 representa o positivismo de Augusto Comte, o que pode ser constatado na inscrição “Ordem e Progresso” da Bandeira Nacional.

Nas duas décadas de vigência do regime militar, assiste-se a um dos períodos que mais marcaram a educação brasileira. A família foi obrigada a se manter longe da escola, pois tal instituição foi utilizada para controlar a subordinação das crianças em relação ao regime político recém-implantado. O sistema de ensino privilegiava a eficiência e a racionalidade, em que a educação era exercida de forma especializada, técnica e ficava a cargo de profissionais especialistas, tais como assistentes sociais, psicólogos, orientadores, supervisores, inspetores etc. Esses profissionais gerenciavam e fiscalizavam os estabelecimentos escolares, lançavam diretrizes, objetivos, metas e práticas e determinavam, em seu conjunto, o tipo de trabalho pedagógico a ser realizado em sala de aula juntamente com os alunos.

No contexto da ditadura, a educação assumiu um aspecto técnico-científico e racional, em que a escola se transformou em uma “fábrica” para formar mão de obra especializada e a ocupação de cargos na sociedade. Os professores, por sua vez, assumiram o papel de meros “funcionários”, cujo trabalho consistia na reprodução e na aplicação de saberes técnicos elaborados por um sistema exterior à escola. A educação era apresentada como instância neutra, desvinculada das lutas sociais e políticas; porém, o ensino técnico estava longe de ser neutro, pois era conivente com os interesses dos governantes – parecia que os alunos deveriam aprender saberes técnico-profissionais, ao invés de desenvolver uma visão crítica, reflexiva e consciente da sociedade em que estavam inseridos.

A educação tecnicista servia aos interesses políticos, na medida em que escondia as relações de poder existentes e o sistema arbitrário e injusto estabelecido por ditadores. Na escola, os alunos eram silenciados e ensinados a se submeter passivamente ao poder instituído e que ocultava, aos olhos do público, o regime brutal, violento e autoritário da ditadura militar, uma vez que visava, prioritariamente, a formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho, e não cidadãos verdadeiramente críticos, conscientes da própria história e do contexto social vivenciado à época.

Corroborando Gadotti (2000), ao analisar as “perspectivas atuais da teoria e da prática da educação na maior parte de sua história”, sublinha que a educação esteve, na maior parte do tempo, a serviço das classes sociais dominantes. A educação se apresentou como um mecanismo eficiente para as elites opressoras, que se utilizaram dela para legitimar e impor os próprios valores à sociedade.

A elite dominante se posiciona contra os direitos dos oprimidos por comodidade e conveniência aos seus interesses. Ela subjugou as classes minoritárias e age somente em benefício próprio, no sentido de manter privilégios, status e estilo de vida, em que se perpetua no poder. No processo de opressão se consideram, prioritariamente, os interesses, projetos e aspirações dela mesma.

Com a racionalização e a burocratização do ensino, professores e alunos assumiram uma posição secundária, ao se submeter à hierarquia constituída e à organização técnica da escola, a qual era imposta aos estabelecimentos escolares de maneira homogênea, independentemente das singularidades de cada instituição. Por conseguinte, a escola perdeu a autonomia para elaborar o Projeto Político-Pedagógico

(PPP) e permaneceu sob a jurisdição de um sistema exterior a ela, o qual planejava e organizava o ensino, de modo a atender aos próprios interesses.

Nesse ínterim, a relação entre a escola e a comunidade era desestimulada. Decisões importantes eram tomadas por agentes políticos que detinham o poder hegemônico, sem espaço para intervenções da família na educação das crianças. A escola se apresentava como uma instituição autoritária e inflexível, em que mantinha a família longe dos assuntos referentes à gestão escolar e aos objetivos e às metodologias de ensino, como dito anteriormente.

Diante disso, a cultura e o conhecimento prévio dos alunos não eram valorizados no processo de ensino e aprendizagem. As crianças eram silenciadas, não tinham voz e, tampouco, podiam se manifestar, pois a cultura era considerada inferior; por isso, elas deviam adotar a cultura científica privilegiada pela escola, com aquisição de informações e conhecimentos para se transformar em cidadãs obedientes ao Estado. Paradigmas como esses, presentes na escola brasileira, aumentaram drasticamente a incidência de evasão e fracasso escolar por todo o país.

Desse modo, houve nos anos 1980 a sensibilidade para o conflito entre as classes, quando vários movimentos populares passaram a protestar e a reivindicar os direitos, quando clamaram por uma educação menos exclusivista e desigual. No âmbito educacional surgiu um antagonismo dialético entre classes opressoras e oprimidas que disputam na tentativa de incorporar as respectivas concepções, culturas e valores ao trabalho da escola. Salienta-se que as diretrizes assumidas e as atitudes tomadas sob o paradigma tecnicista da educação são o principal entrave ao estabelecimento de uma sociedade ética, igualitária e democrática.

NEOTECNICISMO NA EDUCAÇÃO: UMA VISÃO CRÍTICA

A partir dos anos 1990, verifica-se uma forte tendência de retorno do tecnicismo na educação. Desde aquela época, a sombra do chamado “neotecnicismo” voltou a pairar sobre os organismos de planejamento do ensino brasileiro. Essa proposta parte de forças conservadoras neoliberais que buscam o “controle político-ideológico da escola atual (tanto da forma de gestão como do conteúdo do processo educativo) impondo uma pseudoneutralidade no âmbito escolar” (Freitas, 2016). Tal pseudoneutralidade justifica o avanço do projeto de privatização do ensino em todos os níveis, em que se perpetuam a exclusão e a marginalização sociais.

O neotecnicismo pode ser entendido como a proposta de retomada do antigo tecnicismo para a sala de aula, sob a tutela do modelo empresarial de escola. Conceitualmente, é o mesmo tecnicismo do passado, em que a definição de “neutralidade científica” continua sendo válida para caracterizá-lo. Entretanto, ele é reformulado e se apresenta com uma nova face, ao fazer:

[...] uso de novos (alguns nem tão novos) desenvolvimentos científicos da psicologia, neurociência, administração, informação, entre outras, reinserido em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da *accountability* meritocrática e da privatização (tanto do processo educativo como da gestão das escolas), e com nova base tecnológica que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes, redefinindo [...] o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-o dependente de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina (Freitas, 2016).

O neotecnicismo é a modernização conservadora do antigo tecnicismo, mas apresenta uma força originada de várias fontes, a exemplo da mobilização do setor empresarial que se associa a ele. Tal esfera considera a educação uma “terra das oportunidades”, um “campo de investimentos” que, para ser aproveitado e dirigido conforme os interesses dos grandes negócios, precisa ser fomentado primeiramente com:

[...] uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação (Freitas, 2012).

Vale ressaltar que, em segundo plano, a reforma empresarial é amparada pela mídia e reinserida gradativamente na academia. Segundo Freitas (2016), isso constitui um bloco de alianças utilizado para pressionar as políticas públicas e direcioná-las à hegemonização do tecnicismo como teoria pedagógica, a qual seria executada em um espaço mercantilizado, capaz de atender “tanto interesses ideológicos do grande capital internacional (OCDE), como aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não”.

É notório que o tecnicismo renasce na onda conservadora que assola o Brasil nos últimos anos. Freitas (2016) alerta para o verdadeiro significado da “neutralização” preconizada pelos tecnicistas, sob a desculpa da objetividade técnica, em que se apresenta como um duplo enfraquecimento ou até mesmo a dissolução que atinge, em primeiro lugar, a forma da organização escolar que, nas políticas de privatização, passa a ter a gestão “vigiada” e é colocada sob o controle direto de empresas; já em segundo lugar, abrange os atores do ensino que, sob a alegação de que precisam ser “neutros” e “imparciais”, têm a liberdade de ensinar gravemente comprometida, o que atende a um projeto de retirada da autonomia do professor.

Essa é a proposta do programa “escola sem partido” que, de acordo com o pesquisador:

[...] transforma cada personagem da escola em um soldado pronto para denunciar qualquer um que tente promover maior conscientização. Aliado a isto, a introdução de sistemas de ensino pré-fabricados isola e retira a centralidade do professor, colocando alunos e professores sob controle de processos de ensino *on-line* previamente “neutralizados” e aprovados. Com isso, tenta-se que o espaço da sala de aula seja padronizado nos termos da política vigente, sem oponentes [...] para que o conteúdo do projeto de upgrade da força de trabalho se desenvolva e transcorra em ambiente politicamente controlado, abrindo espaço privilegiado para o projeto político conservador/liberal, sem concorrentes (Freitas, 2016).

O tecnicismo das instituições de ensino se fortalece, sobretudo, com a introdução de tecnologias digitais (TDIC), nas salas de aula e por meio das avaliações externas. Nesse caso, os reformadores

empresariais da educação se inserem em uma verdadeira disputa pelo processo pedagógico e por mais espaço na escola pública.

Freitas (2014) desvela que, pelo controle dos objetivos e da avaliação do ensino, os reformadores conseguem controlar o conteúdo e os métodos, além de interferirem diretamente na organização do trabalho pedagógico – iniciativas como Prova Brasil, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e outras, constituem estratégias usadas por eles para cumprir tal assertiva. Segundo o pesquisador, os testes medem o desempenho dos estudantes, são acompanhados de processos de responsabilização daqueles que são testados e se tornam referências do que é considerado uma “boa educação” sob um viés quantitativo, ou seja, há preocupação com o aumento ou a diminuição das médias obtidas pelos educandos.

Nesse sentido, a avaliação externa (SAEB/ Prova Brasil, ENEM, Provinha Brasil, entre outras) tem a finalidade de verificar em que medida o sistema está produzindo os resultados que dele se espera, sob a lógica da competitividade, da concorrência, da hierarquia.

Quando o desempenho dos estudantes se encontra abaixo do rendimento esperado, os reformadores se veem no papel de “novos colonizadores” que trarão a ‘boa cultura’ às camadas populares imersas na pobreza, na qual mergulharam por demérito próprio ou falta de oportunidade. A isso chamam de ‘responsabilidade social das empresas’” (Freitas, 2014, p. 1090). Com esse discurso, retiram o foco da pobreza – com a qual são coniventes e conseguem obter mão de obra barata – e concentram os holofotes na própria escola, responsabilizada pelo fracasso obtido nos testes previamente preparados para isso.

PEDAGOGIAS CRÍTICAS

Para Saviani (2013), as pedagogias críticas se opõem ao modelo empresarial descrito anteriormente, que tende a estabelecer uma pedagogia conservadora, reacionária ou até mesmo fascista. O autor defende o próprio modelo, denominado como “pedagogia histórico-crítica”, que compreende “o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (ibidem, p. 420); logo, a educação necessita ser “entendida como mediação no seio da prática social global” e configurada como “ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”, sob a égide de um método pedagógico originado na efetiva prática social, em que professor e aluno “se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social” (idem).

Em partes, a concepção de Saviani (2013) já havia sido antecipada por Paulo Freire no ensaio “Pedagogia do oprimido”, de 1987, clássico da educação crítica no Brasil. Inspirado diretamente pelo

marxismo, o autor trata da relação antagônica entre duas esferas sociais: a classe dos trabalhadores (oprimidos) e a dominante, composta por uma elite opressora. Segundo o pensador, a opressão é implementada pela classe rica ao se aproveitar do trabalho dos operários e camponeses, em que os esmaga socialmente, os desumaniza e os torna meros objetos de posse e manipulação. Nega-se, assim, a vocação ontológica de ser mais e tais indivíduos são impedidos de se desenvolverem como seres humanos plenos e sujeitos da própria história.

De acordo com Freire (1987), a classe dos oprimidos é subjugada pela elite dominante, a qual age somente em benefício próprio, no sentido de manter privilégios, *status* e estilo de vida, como dito anteriormente, para se perpetuar no poder. Nesse processo ela leva em conta, sobretudo, interesses, projetos e aspirações ao explorar a mão de obra alheia e obrigar a classe trabalhadora a gerar riquezas para se sustentar no topo da hierarquia social.

Freire (1987) ainda salienta que a situação de opressão se reflete de diversas formas na sociedade. Por exemplo, as instituições sociais, baseadas no sistema opressor capitalista, assumem um conjunto de ideias, atitudes, práticas, mitos e valores cuja finalidade é preservar a ordem estabelecida e manter a elite no poder.

No contexto escolar, tal opressão se reflete na concepção bancária de ensino, com uma educação mecânica e autoritária, na qual os conhecimentos são transmitidos e/ou transferidos do educador aos alunos em uma relação vertical e linear. Esses últimos são concebidos como sujeitos vazios, como páginas em branco, e a função da escola seria justamente inscrever ali os conhecimentos, depositar o conteúdo considerado melhor, adequado, correto. Com isso, os estabelecimentos de ensino silenciam os estudantes ao negar sua voz, sua cultura, além de estimular entre eles a passividade, a alienação e a opressão, uma vez que não abre espaço para se expressarem, falarem, debaterem e manifestarem opiniões, saberes prévios e experiências de vida.

A educação bancária, desse modo, serve aos interesses da elite, na medida em que desvaloriza e silencia a cultura popular, ao atribuir a ela uma condição de inferior, marginal, degradante, ao mesmo tempo em que apresenta a cultura da classe dominante como a única a ser respeitada e ensinada em sala de aula. Os alunos pobres, por conseguinte, assimilam os pressupostos dessa cultura e aprendem a ser sujeitos dóceis e submissos aos interesses dos opressores. Como salienta Freire (1987), tal tipo de educação é usado para sustentar o regime de opressão, em que condiciona a mente do povo a aceitar passivamente a escravidão, as injustiças e a arbitrariedades dos capitalistas.

Sob esse viés de dominação, cabe aos oprimidos lutar para resgatar em si mesmos a humanidade e a condição de homens dignos, assim como transformar o mundo onde vivem para se libertarem de um regime político injusto. Segundo Freire (1987), tais sujeitos, ao lutarem em prol da libertação, podem revolucionar a ordem social estabelecida e construir uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Para ocorrer essa revolução, a classe dos oprimidos precisa se organizar e avaliar criticamente a própria situação no mundo para, a partir daí, efetuar ações concretas, coerentes e eficazes dirigidas à mudança e à superação da opressão. No entanto, não se trata de uma luta na qual eles tomam o poder à força e se tornam opressores, e sim de uma batalha pela sociedade nova, livre e ética, em que não existem mais opressores ou oprimidos e as contradições sociais são abolidas para dar lugar à justiça, ao diálogo, à igualdade, ao respeito, à colaboração e ao amor.

O primeiro passo para a construção dessa nova sociedade, de acordo com Freire (1987), é dado pelos oprimidos que se engajam na luta pela democracia e na reivindicação de seus direitos à humanização e à liberdade. Mas eles necessitam ter uma visão crítica e reflexiva da realidade para problematizarem a opressão, se tornarem conscientes dos mitos, ideologias e valores, se descondicionarem e, conseqüentemente, se libertarem de tal opressão. Precisam, *a priori*, superar a consciência servil, passiva e escrava ao conquistarem uma consciência mais ampla, lúcida, crítica e objetiva da cultura opressora em que estão inseridos.

Quando consolidada, essa consciência subsidiará a prática libertadora em um processo dialético de constante ação-reflexão e práxis social, em que o próprio ato de se tornar consciente significa assumir uma posição na luta pela liberdade, além de empreender ações concretas e objetivas para a transformação da própria história. A consciência crítica da opressão é adquirida pelos oprimidos apenas com uma nova pedagogia, de caráter eminentemente social e dialógico. A pedagogia do oprimido compreende um espaço educativo aberto para o diálogo, a reflexão, a discussão e a criticidade, no qual os homens estabelecem uma relação horizontal de comunhão, solidariedade e parceria. Não existem hierarquias ou uma autoridade superior, pois todos são instigados a refletir sobre os problemas do mundo e a agir coletivamente para modificá-lo de fato (Freire, 1987).

Diferentemente da educação bancária, a pedagogia proposta por Paulo Freire contempla o diálogo, a união, a reflexão e a ação coletiva, de modo que educador e educando constroem juntos o conhecimento e a consciência necessária à libertação. Os homens, nesse processo, são unidos por fortes laços, pois participam de um contexto social comum e estão engajados na mesma luta por mudanças. Aqui, o aluno não é um sujeito passivo que recebe do professor os conhecimentos, e sim constantemente levado a pensar, a analisar, a refletir, a reconhecer criticamente os problemas que dizem respeito à própria realidade. Ao mesmo tempo em que se mune de uma consciência crítica, pode se empenhar ativamente na prática revolucionária. Assim, a pedagogia do oprimido possui um caráter político e histórico, com uma perspectiva libertadora e revolucionária, que visa à transformação da realidade social.

Os métodos de ensino propostos nessa pedagogia consideram que todos os homens são sujeitos históricos e culturais. Por conseguinte, a escola não pode impor valores ou ideias fixas e prontas para desvalorizar os saberes práticos adquiridos pelos alunos em suas experiências de vida. Como ressalta Freire

(1987), os sujeitos se educam e se libertam em comunhão; logo, as instituições de ensino precisam propor o diálogo coletivo, a problematização dos temas que dizem respeito à realidade dos educandos. Desse modo, ela incentiva o debate e a discussão, ao despertar a consciência crítica e a capacidade de enfrentar objetivamente os problemas da vida real.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procurou-se demonstrar nesta produção a origem remota da concepção de tecnicismo na revolução científica moderna, desde o “século das luzes” até a Revolução Industrial, além de descrever o modo como a concepção foi absorvida pela cultura europeia até constituir o modelo tecnicista de educação, cuja principal característica é reduzir o ensino à aquisição de saberes técnicos e transformar a escola em um mero espaço subordinado aos interesses do capitalismo emergente. Para isso, ela concebe o processo educacional como um curso integral de capacitação técnica voltado à formação de mão de obra qualificada para trabalhar nas fábricas e indústrias, de modo a atender aos interesses utilitários da classe burguesa que ascendeu ao poder no ocidente a partir da Revolução Francesa.

O texto buscou evidenciar como a pedagogia tecnicista se consolidou no mundo a partir da cultura empresarial marcada pelo predomínio da mentalidade pragmática e utilitarista. Atentou-se ao modo como tal pedagogia se fez presente no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970 e se tornou hegemônica na ditadura militar. As considerações históricas indicam que a pedagogia tecnicista não desapareceu da educação brasileira, mesmo com a alegada redemocratização de 1988, e sobrevive ainda hoje sob a forma do neotecnicismo pedagógico, modelo de escola pública que surge a partir das políticas neoliberais dos anos 1990 e que pretende controlar as instituições de ensino e submetê-las aos interesses de políticos e capitalistas que as enxergam como um “negócio a se investir”.

Ademais, esta pesquisa mostra como a pedagogia tecnicista, ao partir de uma alegada “neutralidade científica” e ao se deixar inspirar pelas premissas da “racionalidade, eficiência e produtividade”, estabelece um caráter conservador, reacionário e fascista. Para isso, ela foi comparada com outros modelos de educação – tradicional, escolanovista e histórico-crítico –, com ênfase nas características que as diferenciam entre si.

Nessa comparação de propostas educacionais, apontou-se que as pedagogias histórico-críticas contemplam uma dimensão social ausente na educação tradicional e tecnicista. Por isso, as últimas pedagogias se configuraram ao longo da história como instrumentos de exclusão e perpetuação de uma elite hegemônica no poder.

Destarte, como demonstraram os autores progressistas, a exemplo de Paulo Freire e Demerval Saviani, a dimensão social da educação, contemplada pelas pedagogias críticas, pode ser o espaço privilegiado à luta política de construção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática. É possível

que a dimensão social seja explorada por alunos e professores para ensejar práticas e concepções de conscientização social e de luta por uma educação inclusiva, emancipatória e libertadora, condição necessária e suficiente para a solução dos problemas postulados pela prática social.

Portanto, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacon F (2007). O progresso do conhecimento. São Paulo: Editora da Unesp.
- Bruno G (1983). Sobre o infinito, o universo e os mundos. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural. (Os Pensadores, 12).
- Comte A (1983). Curso de filosofia positiva: discurso sobre o espírito positivo; discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; catecismo positivista. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural.
- Freire P (1987.) Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas LC (2012.) Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade 33(119): 379-404.
- Freitas LC (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educação & Sociedade, 35(129): 1085-1114.
- Freitas LC (2013). Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Educação & Sociedade, 34(125): 1153-1174.
- Freitas LC (2016). Tecnicismo: ele está de volta. Blog Avaliação Educacional, São Paulo, 26 ago. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/>. Acesso em: 16/08/2021.
- Gadotti M (2000). Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, 14(2): 1-13.
- Kuenzer AZ, Machado LRS (1982). A pedagogia tecnicista. In: Mello GN (Org.) Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo: Loyola, p. 29-52.
- Newton I (2005). Princípios matemáticos da filosofia natural: óptica; o peso e o equilíbrio dos fluidos. São Paulo: Nova Cultural. (Os Pensadores).
- Saviani D (1993). Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 27. ed. São Paulo: Autores Associados. (Polêmicas do nosso Tempo, 5).
- Saviani D (2013). História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados.
- Vico G (2005). Elementos de retórica: el sistema de los estudios de nuestro tiempo y principios de oratoria. Madrid: Trotta. (Clásicos de la cultura, 31).
- Reale G, Antiseri D (2004). História da filosofia: do humanismo a Descartes. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus. v. 3.

Thiengo LC (2018). A pedagogia tecnicista e a educação superior brasileira. Cadernos UniFOA, Volta Redonda, 38: 59-68.

Índice Remissivo

A

aprendizagem, 60, 63, 64, 65, 66

C

comunicação, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 54, 55,
56, 58, 59

criatividade, 31

D

desenvolvimento, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

E

ecoformação, 36

educação, 60, 61, 63, 64, 65, 66

ensinar, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25

escola, 44, 45, 46, 49, 51, 52, 54, 58, 59, 80

G

gênero, 68

M

movimento, 60, 61, 62, 63, 64

P

pedagogia, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 58, 59

psicomotricidade, 60, 62, 63, 64, 66

S

sala de aula, 45, 46, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57

T

transdisciplinaridade, 35, 36

Sobre o organizador

 **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul. Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.



9 786581 460266



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br