

A pedagogia tecnicista e a educação superior brasileira

The technician pedagogy and Brazilian higher education

¹ Lara Carlette Thiengo laracarlette@gmail.com

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Resumo

Neste artigo, temos como objetivo analisar o processo de estruturação e reestruturações da educação superior brasileira à luz da pedagogia tecnicista e neotecnista. Para isso, em termos metodológicos, utilizamos o levantamento bibliográfico e o aprofundamento teórico. Concluímos que os eixos centrais da pedagogia tecnicista persistem incorporados nas políticas de educação superior, sob a lógica do pragmatismo, da meritocracia e da performatividade.

Abstract

In this article we aim to analyze the process of structuring and restructuring Brazilian higher education in the light of technical and neotechnicist pedagogy. For this, in methodological terms, we use the bibliographical survey and the theoretical deepening. We conclude that the central axes of technician pedagogy persist in higher education, under the logic of pragmatism, meritocracy and performativity.

Palavras-chave:

Pedagogia tecnicista. Educação superior. Neotecnismo.

Keywords:

Technicist pedagogy. College education. Neotechnicism.

Como você deve citar?

THIENGO, Lara Carlette. A pedagogia tecnicista e a educação superior brasileira. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 38, p.59-68, dez. 2018.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, analisamos a articulação da pedagogia tecnicista e a configuração do ensino superior brasileiro, considerando a Reforma da Educação Superior de 1968 e os princípios do neotecnicismo no âmbito das reformas neoliberais.

Para isso, optamos pelo levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico, orientando-nos pela compreensão das contradições, das mediações e da totalidade histórica. (FRIGOTTO, 1991), isto é, situando a educação e as concepções pedagógicas nas relações sociais mais amplas, bem como os pressupostos teóricos e projetos em disputa, em cada momento histórico.

De modo geral, como explicam Kuenzer e Machado (1972), a pedagogia tecnicista significa a absorção, pela educação, da perspectiva empresarial. Nesse sentido, segundo Saviani (2006), o tecnicismo, como orientação pedagógica, esteve embasado pela racionalidade, eficiência e produtividade, bem como na defesa pela reordenação do processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional, ou seja, é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão.

No Brasil, a pedagogia tecnicista ganhou notoriedade nas décadas de 1960 e 1970, durante o regime militar, alinhada à necessidade de criar um mercado de trabalho e consumidor para o capital internacional, especialmente, o desenvolvimento capitalista norte-americano. Assim, "as próprias condições e os problemas postos pela etapa desenvolvimentista capitalista dependente que o país atravessava – a consolidação da fase monopolista – propiciaram o evento da tecnologia educacional" (KUENZER E MACHADO, 1972, p.30)

Alguns traços do tecnicismo, todavia, persistem no campo educacional. Freitas (2008, p.128), infere que "é muito provável que estejamos diante de uma retomada do tecnicismo sob novas bases: uma espécie de neotecnicismo". Para Saviani (2008), o neotecnicismo pedagógico, como forma de organização da escola, se faz presente no âmbito da organização e funcionamento das escolas por meio da introdução no ambiente escolar, do método de gerenciamento produtivo-industrial denominado "Qualidade Total".

2 A PEDAGOGIA TECNICISTA

A pedagogia liberal traz em seu bojo a ideia de que a escola tem por finalidade precípua educar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso nos faz acreditar que o indivíduo precisa adequar-se às normas e valores vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Quando se dá ênfase ao aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais deixam de ser consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (LIBÂNEO, 1990). Esta é, portanto, a concepção filosófica e epistemológica que predomina no âmbito das sociedades marcadas por uma estrutura social capitalista, na qual a função da escola e, do ensino em particular, é centrada na reprodução de uma ideologia dominante.

A escola liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais.

É preciso demarcar o surgimento da tecnologia educacional como uma alternativa para a educação popular, considerando o contexto da racionalização do processo produtivo, a partir do desenvolvimento da Teoria Geral da Administração. De acordo com Kuenzer e Machado (1982, p.31), "essa teoria surge tendo como preocupação central o controle do processo produtivo, necessidade gerada pelo desenvolvimento capitalista que, introduzindo novas relações de produção a partir da compra e da venda da força de trabalho, transfere o controle realizado internamente pelo produtor a uma instância superior a ele: a gerência". Ou seja, os princípios neutralidade, racionalidade e produtividade, que embasam a pedagogia tecnicista, defende a racionalização do processo produtivo, por meio da fragmentação do trabalho – separação entre os que planejam e controlam e os que executam, com ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional. Taylor concentra seu argumento na eficiência do trabalho, que envolve fazer as tarefas de modo mais inteligente e com a máxima economia de esforço. Para isso, era preciso selecionar corretamente o operário e treiná-lo na função específica que iria desenvolver.

Entretanto, "é a partir da Teoria Geral dos Sistemas² aplicada aos processos de organização do trabalho, que a racionalização e o controle com vistas à eficiência chegam as 'raias da perfeição" (KUENZER E MACHADO, 1982, p. 33).

A pedagogia tecnicista teve influência da filosofia positivista e da psicologia americana behaviorista, que concebe a aprendizagem como modificação do comportamento e que também tem sua fundamentação na filosofia positivista. O sistema educacional passa a ser visto como um sistema aberto, em permanente interação com o meio ambiente "do qual recebe entradas que são processadas e resultam em produtos que são devolvidos ao meio". (KUENZER E MACHADO, 1982, p.39). Assim, o sistema educacional passa a ser visto como um sistema aberto, em permanente interação com o meio ambiente, do qual recebe entradas que são processadas e resultam em produtos que são devolvidos ao meio.

As teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista consideram que aprender é uma questão de modificação do desempenho, em que o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo que o aluno sai da situação de aprendizagem diferente de como entrou, ou seja, o ensino sendo um processo de condicionamento, usando o reforço nas respostas que se quer obter. Trata-se de um enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta. Entre os autores que contribuem para os estudos de aprendizagem nessa tendência, destacam-se: Skinner, Gagné, Bloom e Mager. (MARQUES, 2012)

Segundo Altoé (2005), Skinner (1972) considerava como sociedade ideal aquela em que se implanta um planejamento social e cultural. Segundo ele, a cultura passa a ser representada pelos usos e costumes dominantes, pelos comportamentos que se mantêm porque são reforçados na medida em que servem ao poder econômico e político. Nesse planejamento social, o indivíduo deve manter-se um ser passivo e respondente ao que dele é esperado, pois o conhecimento é o resultado direto da experiência.

Skinner considera que, em uma situação de aprendizagem, a partir da resposta apresentada pelo sujeito e pelo reforço estabelecido para essa resposta é que se analisa a probabilidade daquela

2 O enfoque sistêmico procura otimizar o todo, com base na natureza dinâmica da administração, em que a empresa é vista como um sistema aberto, inserido em um sistema maior, com o qual está interligado – objetivos e produtos devem ajustar-se a esse sistema maior. Contudo, do ponto de vista interno de cada sistema, a eficiência continua sendo assegurada pela racionalização do trabalho e controle sobre ele, ainda de acordo com a perspectiva taylorista.

resposta ocorrer novamente e, assim, controlar o comportamento (OLIVEIRA, 1973). Sendo assim, a aprendizagem ocorre devido ao reforço e pela presença das contingências de reforço.

Segundo Oliveira (1973), Skinner enfatiza esse reforço positivo como a principal questão de sua proposta. A função do professor é, então, arranjar as contingências de reforço, de modo a possibilitar ou aumentar a probabilidade da ocorrência de uma resposta ser aprendida. Essas contingências seriam apresentar estímulos aos estudantes para que ele seja induzido a emitir as respostas desejadas.

Nesse sentido, o papel da escola para pedagogia tecnicista é

(...) organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais (há na sociedade a mesma regularidade e as mesmas relações funcionais observáveis entre os fenômenos da natureza), cientificamente descobertas. Basta aplicá-las. A atividade da "descoberta" é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a "aplicação" é competência do processo educacional comum. A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. (LUCKESI, 2012, p.7)

No Brasil, de acordo com Kuenzer e Machado (1982), a pedagogia tecnicista ganha maior espaço no final da década de 1960, após o Golpe Militar de 1964, contexto da consolidação da fase monopolista do desenvolvimento capitalista. De acordo com Saviani (2005, p.21),

a década de 1960 não deixou de assinalar o esgotamento do modelo renovador (...). No interior dessa crise articula-se a tendência tecnicista, de base produtivista, que se tornará dominante na década seguinte, assumida como orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas, que passou a constituir o núcleo do poder a partir de Golpe de 1964. As linhas básicas da nova orientação já se manifestavam no Fórum denominado "A educação que nos convém", realizado em 1968, no Rio de Janeiro com a colaboração da PUC- Rio e organização do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IFES), verdadeiro partido ideológico dos empresários.

Com a valorização dos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico, surge a necessidade de formação de mão de obra para atender a esse novo modelo, com bases na racionalização – "investir pouco para obter resultados". Nesse momento, a pedagogia tecnicista foi apresentada como uma espécie de solução para a baixa produtividade do sistema escolar (altos índices de evasão e repetência) que impediam/dificultavam o "desenvolvimento econômico com segurança". A pedagogia tecnicista é apresentada como o grande modelo para responder às expectativas que a escola nova não atendeu, estando alinhada, nesse momento, ao atendimento das demandas do capital internacional.

Nesse sentido, pode-se dizer que o elemento central da pedagogia tecnicista era a organização racional dos meios, sendo que o planejamento era o centro do processo pedagógico, elaborado pelos especialistas. O professor e os alunos eram relegados a posições secundárias, não se valorizava a relação professor-aluno, pois o aluno devia se relacionar com a tecnologia. Essas relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional. Ambos são espectadores frente à verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino- aprendizagem.

Essa abordagem deu ênfase à reprodução do conhecimento, valorizando o treinamento e a repetição para garantir a assimilação dos conteúdos. O problema da educação, segunda essa teorização,

era, fundamentalmente, um problema de método: a suposta neutralidade científica implica em não se questionar as relações entre educação e sociedade. Os métodos de ensino para a pedagogia tecnicista

(...) consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. Se a primeira tarefa do professor é modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, a principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino; daí a importância da tecnologia educacional. A tecnologia educacional é a "aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente. (LUCKESI, 2012, p.7)

Assim, os conteúdos de ensino decorrem das informações, princípios, leis, estabelecidos e ordenadores numa sequência lógica, que consistem em procedimentos e técnicas necessárias das condições que assegurem a transmissão/recepção de informações. O material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais etc.

De modo geral, pode-se compreender que a pedagogia tecnicista postula fragmentação do conhecimento, crescente especialização da ciência, o que compromete a construção de uma visão de totalidade e, conseqüentemente, a formação integral dos indivíduos. De acordo com Marques e Paulin (2009), a reorganização do sistema de ensino brasileiro embasado pela tecnologia educacional contemplou: a operacionalização dos objetivos, de modo a garantir a eficiência do processo educativo; a ênfase à utilização de recursos audiovisuais no ensino e o desenvolvimento de componentes de instrução programada; a avaliação somativa e periódica (visando verificar/mensurar o atingimento dos objetivos previamente elaborados); a separação entre os que planejam e os que executam o trabalho educativo, com a conseqüente fragmentação do processo pedagógico; o planejamento e o controle do processo educativo pelos técnicos da educação/especialistas, de modo a assegurar a produtividade do processo.

Desse modo, concorda-se com Kuenzer e Machado (1982) que a opção pela tecnologia educacional se configurou, como a possibilidade de transpor para o sistema de ensino o modelo organizacional característico do sistema empresarial, visando à reordenação do sistema educacional com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

3 A PEDAGOGIA TECNICISTA E A REFORMA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA DE 1968

Com o golpe militar de 1964, importantes alterações ocorreram mudanças no âmbito do ensino superior brasileiro a partir da intensificação das influências norte-americanas, e também pela pressão exercida pelas classes médias no sentido da ampliação da oferta.

Em 1963, quatro norte-americanos desembarcaram no Brasil com o objetivo de descobrir as possibilidades de adaptar "[...] a assistência ao ensino superior à estratégia geral da *United States Agency for International Development* (USAID) e opinar sobre a conveniência de se organizar um programa especificamente voltado para o ensino superior, como já havia feito em outras áreas" (CUNHA, 1983, p.168). O grupo norte-americano chegou ao diagnóstico que revelou quantitativa e qualitativamente que o ensino superior brasileiro era inadequado, motivo pelo qual foi firmado o convênio MEC-USAID em junho de 1965, visando à constituição de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES).

Nesse contexto, o ensino superior passou por um primeiro momento de maior expansão no país. Segundo Cunha (1983), o número de universidades existentes no país cresceu de cinco, em 1945, para 37, em 1964. Nesse mesmo período, as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564. (VALESKA, 2005).

A expansão pode ser compreendida como uma resposta ao aumento da demanda ocasionado pela ampliação do ensino médio público e pelo deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias, bem como pelo alargamento do ingresso na universidade decorrente do processo de equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário, que se iniciou nos anos 1950 e culminou com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Esse aumento da demanda estaria na origem do problema dos excedentes posteriormente revogado pela Reforma Universitária de 1968. (WALESKA e MENDONÇA, 2000)

Por outro lado, o paradigma até então vigente para o ensino superior começava a ser posto em questão, sob o influxo do desenvolvimentismo que viria a alimentar as propostas de modernização desse nível de ensino, visando adequá-lo às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país. Esse é o contexto em que se vai desenvolver o debate sobre a Reforma Universitária.

De acordo com Cunha (1988), em julho de 1968, é instituído por decreto presidencial o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, como desdobramento da trajetória percorrida na direção da reforma e a insatisfação (por parte da população) com o ensino superior. A composição do Grupo de Trabalho (GT) era bem heterogênea e isso fez com que se manifestassem duas visões a respeito da universidade: uma idealista e outra tecnicista. Para conciliar esse duplo ponto de vista, os membros do GT subordinaram a função da universidade de propulsora do desenvolvimento a de constituir a "liderança espiritual" desse processo. O Relatório do GT, segundo Cunha (1983), estava impregnado da ideia de racionalização, pois esse é o princípio básico da reforma universitária proposta baseado nas ideias tecnicistas como: eficiência, produtividade, diminuição de custos, que são as bases da pedagogia tecnicista, como veremos adiante.

Segundo Cunha (1988), as discussões sobre o ensino superior não eram raras no Congresso, induzidas pelas manifestações estudantis em todo o país. Os temas eram predominantemente a má qualidade do ensino, a falta de vagas, a insuficiência e a tardia liberação das verbas pelo Governo e a repressão policial ao movimento estudantil. A preocupação com esses problemas levou à instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), em 1967. Essas discussões aqueceram os debates acerca da aprovação da reforma.

Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela Lei nº 5.540, de 28/11/1968, fixando normas de organização e funcionamento o ensino superior, e o presidente da República, invocando o Ato Institucional nº 5, de 13/12/1968, editou o Decreto-lei nº 464, de 11/02/1969, estabelecendo "normas complementares à Lei nº 5.540". Tarso Dutra era o Ministro da Educação e Cultura e o General Costa e Silva representava os militares na presidência da República.

As novas forças no poder, com o golpe de Estado de 1964, não iriam promover uma mudança radical nas tendências modernizantes da educação superior que vinham marcando a política de educação superior durante os governos nacional-reformistas. Como coloca Martins (1988), o que mudava era o sentido histórico a determinar os fins dessa modernização. Liquidado o populismo, se perderia seu vínculo com o desenvolvimento de certo capitalismo "autônomo", de "coloração nacionalista". Agora, a educação superior, modernizada, seria um instrumento importante para contribuir com a consolidação do projeto de desenvolvimento "associado e dependente" dos centros hegemônicos do capitalismo internacional. A "racionalização e a eficiência" defendidas ao final do regime anterior e, então, por diversas consultorias, comissões e grupos de trabalho (Relatórios *Atcon*, da EAPES/MEC-USAID e do GT da Reforma Universitária), iriam constituir o conteúdo essencial da Lei 5.540/1968 e contribuir para prover a segurança do novo modelo de crescimento.

Entende-se que as reformas do Ensino Superior (Lei 5540/68) e do Ensino Primário e Médio (Lei 5692/71 – que institui o Ensino de 1º e 2º graus), foram representativas da influência da concepção

tecnicista no contexto escolar. (KUENZER E MACHADO, 1984), na qual buscou-se imprimir, em termos teóricos, uma nova orientação pedagógica inspirada da “teoria do Capital Humano” (SAVIANI, 2005).

3.1 O surgimento do neoliberalismo e a Teoria do Capital Humano

O contexto de sistematização do ensino superior brasileiro durante do regime militar também é caracterizado pela emergência do neoliberalismo e pelo desenvolvimento da Teoria do Capital Humano (SHULTZ, 1968), que passam a ser difundidas pelos Organismos Multilaterais, especialmente o Banco Mundial.

Nesse contexto, a Teoria do Capital Humano (1968), desenvolvida na Escola de Chicago, por Teodor Shultz, passa a ser apropriada pelo campo educacional. Essa teoria tem suas bases teórico-metodológicas na economia neoclássica, pois parte do pressuposto que o desenvolvimento das economias nacionais em estágios inferiores se dá pelo aumento necessário da desigualdade, em médio prazo, o que possibilita o aumento crescente das taxas de acumulação; e pela posterior redistribuição da riqueza, em longo prazo, que seria consequência natural do fortalecimento da economia.

A teoria surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão dos estudos redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital.

Aplicada ao campo educacional, a Teoria do Capital Humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância dessa visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção”. Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.

Trata-se de subordinar a função social da educação para responder às demandas do capital. A educação se apresenta com um papel estratégico no contexto neoliberal: a de formar o trabalhador para o processo de produção.

Desse modo, a escola era estruturada de forma a atender aos princípios do capital que, após ser disseminada nos “[...] processos de subjetivação, no plano cultural, social, político e também psicológico”, culminavam na “domesticação” do trabalhador. A política econômica orientada pelo capital internacional produz a ideia que a qualificação de capital humano, a partir das instituições escolares, era a garantia de ascensão social (SILVA, 2006, p. 38-39).

3.2 A reformas educacionais e a Reforma Universitária

A reforma do Ensino Superior teve como proposta garantir “a eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (GHIRALDELLI JR, 1990, p. 22). Essa reforma instituiu o regime de créditos e a matrícula por disciplinas, dificultando a formação de grupos estáveis de alunos

e a conseqüente mobilização estudantil, bem como estrutura administrativa universitária, que também foi fragmentada em departamentos, visando à produtividade.

Também se pode perceber a intenção despolitizante da Reforma, com matrícula por disciplinas, dificultando a interação entre as pessoas (estudantes e professores) dentro de um mesmo curso de nível superior, garantindo a "eficiência" dos cursos, ou seja, formar profissionais 'adestrados' ao mercado de trabalho.

Assim, é possível compreender a fundamentação de dois projetos pedagógicos que visavam, segundo Kuenzer (1997), formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais. O ramo propedêutico da educação ficou, portanto, valorizado na estrutura social, enquanto o técnico industrial de nível médio teve o seu reconhecimento dentro da estrutura da fábrica, assumindo o papel de porta-voz dos interesses capitalistas e garantindo o controle e a disciplina na produção.

Entende-se que a pedagogia tecnicista, como tendência produtivista (SAVIANI, 2005), esteve (e ainda está) ancorada em características como: desconsideração das diferenças de classe entre os estudantes, aliado à crença de que é possível compensar as deficiências; elaboração dos procedimentos e objetivos pelos especialistas da educação; a inversão da avaliação e do próprio processo pedagógico, na medida em que as técnicas é que determinam os fins e só se ensina comportamentos que possam ser mensuráveis e que estejam previamente previstos no processo e, finalmente, o ocultamento das relações entre educação e sociedade. (KUENZER E MACHADO, 1982). Em síntese, conclui-se que a pedagogia tecnicista esteve centrada nos meios, que passam a determinar objetivos, bem como na quantificação. Desse modo, se percebe uma inversão no processo pedagógico, ocorrendo uma mudança qualitativa que supõe outra forma de se relacionar com o conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se procurou demonstrar neste artigo foram as principais características da pedagogia tecnicista e suas implicações para o alinhamento da educação superior. Essa análise permite compreender a relevância de evidenciar as correntes ou teorias pedagógicas de forma mais ampla, considerando as relações históricas, econômicas e sociais de seu surgimento bem como circunstâncias que as dinamizaram e não apenas como uma sucessão de teorias que simplesmente foram criadas por pessoas e colocadas em práticas ao longo da história. A tentativa de compreensão do real, bem como do fio histórico do contexto atual, passa pela necessidade de compreender o movimento da história.

Nesse sentido, evidenciamos como a pedagogia tecnicista esteve presente na Reforma Universitária, bem como ainda sobrevive no ensino superior brasileiro, no âmbito do neoliberalismo. Freitas (2002), para tratar do contexto atual, definiu o conceito de neotecnicismo.

O neotecnicismo está associado a uma série de termos trazidos da convivência das grandes corporações como "valor agregado", "qualidade assegurada", "responsabilização", "transparência", "melhores práticas", "mérito", etc. A adjetivação de neotecnicista, dada há mais de 20 anos (Freitas, 1992), no início dos embates com os neoliberais era um alerta à retomada deste tipo de pedagogia e seu fortalecimento nos anos que se seguiriam e não uma necessária reconceitualização do termo. Infelizmente, a previsão de seu fortalecimento estava certa e foi o que ocorreu nos anos seguintes. (FREITAS, 2002, p.6)

Ainda que sob outras bases, a lógica da pedagogia tecnicista persiste no ensino superior brasileiro, na medida em que atende aos critérios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, apresentado agora sob a forma da teoria da "responsabilização" e/ou "meritocracia", na qual se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de "standards" de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola

(controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria; voltada para a obtenção de resultados quantitativos; para a formação de mão de obra com vistas ao atendimento das demandas do mercado; cada vez mais ditado pelo ritmo das tecnologias. (FREITAS, 2002). Sobretudo, atualmente, percebe-se a o esvaziamento crítico da universidade, cada vez mais centrada em currículos estritamente técnicos, bem como a expansão dos cursos rápidos, técnicos e tecnológicos, a partir das orientações dos organismos multilaterais para a diferenciação (nominada pelos referidos e organizada como 'diversificação') do ensino superior e a centralidade da educação pragmática, utilitarista e com ênfase técnico-profissional como promotora da 'empregabilidade'.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. **"Balanço do neoliberalismo"**. In: SADER, E. GENTILI, P. (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 203, n. 80, p.299-325, 2002.
- FRÖEITAS, L. C. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: M. B. Soares, S. Kramer, & M. Ludke. **Escola Básica (Anais da 6a. CBE)**. Campinas: Papyrus. 1992
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, p. 69-90, 1991.
- GENTILI, P. Políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional. In. OLIVEIRA, Maria Neusa de. **As Políticas Educacionais no contexto da Globalização**. Ilhéus: Editos, 2002.
- GUIRALDELLI JR, Paulo. A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre a educação e os partidos políticos de esquerda na República. In: **Pró-posições** – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação - UNICAMP. Campinas, SP, v.3, p.7-36, dez.1990.
- KUENZER, A. Z. & MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982, p. 29-52.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia histórico-crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.
- MARQUES, M. M. PAULIN, J.R. **Tecnicismo, Neotecnicismo e as Práticas Pedagógicas no Cotidiano Escolar**. III Congresso Nacional de Educação. Curitiba, Paraná, 2009.
- SAVICANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.
- SCHULTZ, T. Investimento em capital humano. In: **O Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. Cap. 3. p. 31-52.
- WALESKA P.C. Mendonça. A universidade no Brasil. **Revista brasileira de educação**. N.14. Mai/Jun/ Jul/Ago.2000.