

ANOTHER BRICK IN THE WALL: O APOSTILAMENTO NO ENSINO PÚBLICO COMO REEDIÇÃO DO TECNICISMO PEDAGÓGICO¹

ANOTHER BRICK IN THE WALL: EDUCATIONAL HANDOUTS IN PUBLIC EDUCATION AS REISSUE OF PEDAGOGICAL TECHNICALITY

Bruna Carvalho²
Áurea de Carvalho Costa³

Resumo

Neste texto, problematizamos a reedição do tecnicismo pedagógico, que traduz, no setor educacional, a tendência ao crescimento do país, vinculado ao aprofundamento das desigualdades entre as classes sociais. Para isso, identificamos as influências da conjuntura da “modernização conservadora” no período de 1964-1985 e discutimos a hipótese de que a Teoria do Capital Humano foi uma estratégia intrínseca à política de incremento do crescimento econômico, em que o setor educacional foi tratado como âmbito do planejamento estratégico, tendo o tecnicismo pedagógico como recurso tático. Então, o caracterizamos para, depois, discutirmos a política do ensino apostilado, como um recurso para uma formação humana inserida no projeto burguês de educação da classe trabalhadora, destituindo-a de um ensino de qualidade, tal como a burguesia lhe expropria a qualidade de vida, no modo de produção capitalista.

Palavras-chave: Ensino apostilado. Tecnicismo pedagógico. Teoria do capital humano.

Abstract

This text discusses the reissue of the pedagogical technicality, which translates the trend to the country growth in education area, linked to the deepening of inequalities between social classes. Thus, the influences of the “conservative modernization” in the period from 1964 to 1985 are identified. The hypothesis that the Human Capital Theory was an intrinsic strategy to policy of economic growth is also discussed. The education area was treated as part of strategic planning, having the pedagogical technicality as tactical resource. It was characterized and, after that, the policy of education handouts was discussed as a resource to a human formation inserted in a bourgeois project of working class education, depriving it of a quality education, as well as the bourgeois class expropriate its quality life in capitalist mode of production.

Keywords: Teaching handouts. Pedagogical technicality. Human Capital Theory.

*We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey! Teacher! Leave them kids alone!
All in all it's just another brick in the wall.
All in all you're just another brick in the wall.
Pink Floyd*

INTRODUÇÃO

Assim como o fio condutor do acontecimento histórico é a utilização e fabricação de instrumentos, na dialética entre as necessidades

naturais e a satisfação do homem, de uma maneira geral (MARX; ENGELS, 1984), o mesmo se aplica no âmbito da satisfação das necessidades

¹ O presente texto constitui-se em resultados da pesquisa de iniciação científica realizada pelas autoras no período de 2008 a 2010. As autoras agradecem ao CNPq pelo financiamento integral da pesquisa.

² Pedagoga (Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru). Mestranda do PPG em Educação Escolar/UNESP Araraquara.

³ Pedagoga, docente credenciada no PPG em Educação – UNESP – Rio Claro/Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

educacionais: cada época produz a relação educativa que lhe é necessária, ou seja, produz uma forma histórica de educador, de educando, de recursos didáticos e de espaço físico que os caracterizam como peculiares, vistos como condições necessárias à sua realização. As tecnologias e os conteúdos utilizados como recursos didáticos também variam, de acordo com as necessidades impostas pelas relações materiais e históricas da sociedade (ALVES, 2005).

Em 1979, a banda inglesa *Pink Floyd* expressou sua crítica ao caráter da escola capitalista, reprodutora das relações de produção vigentes, por meio da música “*Another Brick in the Wall*”. Na década de 1980, setores referenciados no materialismo histórico e dialético da sociedade acadêmica brasileira realizaram a crítica das teorias crítico-reprodutivistas da educação e os educadores filiados à corrente histórico-crítica passaram a defender a tese de que a superação da sociedade de classes decorrerá do aprofundamento das suas contradições até o esgotamento desse modo de produção da vida. Ou seja, é no seio das contradições da escola capitalista que se dará a construção de uma escola “única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1995, p. 118).

A organização taylorista-fordista do trabalho tem adentrado a escola, organizando o trabalho escolar, segundo a lógica da racionalização dos recursos e da elevação da eficiência (GRAMSCI, 1992). Nesse sentido, a metáfora da escola como fábrica, apresentada pela referida banda, não deixa de expressar o projeto burguês de educação escolar para a classe trabalhadora, embora deixe de expressar o caráter dialético da luta de classes na escola.

A escola capitalista, como um aparelho ideológico do Estado, reproduz as relações materiais e sociais de produção, por ser o *locus* em que se desenvolve um processo para que o indivíduo aprenda a se adequar e se submeter às regras previamente estabelecidas e esse processo ocorre por meio da transmissão de conhecimentos, valores, hábitos e de uma determinada disciplina (ALTHUSSER, 1998). Para exercer essa função, a escola se moderniza, introduz novas tecnologias e sofisticada suas práticas pedagógicas, mas sempre no intuito de oferecer uma educação adestradora à

classe trabalhadora, de forma cada vez mais eficiente e econômica. No entanto, a escola, ao exercer a função de reproduzir as relações hegemônicas da sociedade capitalista, também é espaço para a apropriação de conhecimentos pela classe trabalhadora. Assim, a escola não pode reproduzir o modo de produção capitalista sem reproduzir as suas contradições.

No presente trabalho, buscamos apreender um aspecto desse projeto, que é o ensino apostilado, sob a hipótese de que ele consiste na reedição do tecnicismo pedagógico, que ora se apresenta como um recurso didático desenvolvido no âmbito das modernas tecnologias de ensino. À guisa de contextualização, apresentamos uma análise das possíveis influências do Estado de exceção, no período de 1964 a 1985, em que se implementou o tecnicismo pedagógico como política do setor educacional, sob influência de organismos internacionais, em especial, americanos, materializada sob a forma dos acordos MEC/USAID. Problematicamos a reedição do tecnicismo pedagógico, que traduz, no setor educacional, a tendência ao crescimento do país, vinculado ao aprofundamento das desigualdades entre as classes sociais. Para isso, identificamos as influências da conjuntura, assim chamada modernização conservadora, em que se desenvolveu o tecnicismo pedagógico, no período de 1964-1985; discutimos a hipótese de que a Teoria do Capital Humano foi uma estratégia intrínseca à política de incremento do crescimento econômico, em que o setor educacional foi tratado como âmbito do planejamento estratégico, tendo o tecnicismo pedagógico como recurso tático; e, enfim, caracterizamos o tecnicismo pedagógico para, então, discutir a política do ensino apostilado, como um recurso para uma formação humana inserida no projeto burguês de educação da classe trabalhadora, destituindo-a de um ensino de qualidade no setor educacional, tal como lhe expropriaram a qualidade de vida, no modo de produção capitalista.

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO COMO ESTRATÉGIA PARA O CRESCIMENTO ECONÔMICO COM MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

A gestão autoritária do Estado brasileiro, contando com a participação das Forças Armadas como instrumento de coerção na vida política brasileira, pode ser constatada desde a segunda

metade do século XIX. Mas, para além da ação coercitiva, as forças armadas também se esforçavam para atuar como coadjuvantes na produção de consensos, reivindicando, por meio de seus intelectuais orgânicos, a função de educadora, conforme explicita o general Góis Monteiro (apud GERMANO, 2005, p. 45): “[...] um Exército bem organizado é o instrumento mais poderoso de que dispõe o governo para a educação do povo [e] consolidação do espírito nacional”.

Desde o século XVI, no Brasil, a organização e a direção do projeto de educação para a classe trabalhadora tem sido centralizada pelo Estado, recorrendo às táticas de produção de consensos e/ou aplicação de coerções, em diferentes níveis de concentração de poder, tanto em momentos em que o povo brasileiro viveu sob regimes autoritários, quanto naqueles sob a democracia representativa, como vivemos hoje, sob o neoliberalismo. No caso do processo de implementação do tecnicismo pedagógico como política educacional no Brasil, o período do regime militar foi um marco histórico, cuja digressão é essencial para se apreender os fundamentos dessa política e, portanto, as heranças que ela transmitiu à sociedade brasileira nos anos de 1990 e inspiraram as políticas públicas educacionais, como a implementação do ensino apostilado em redes municipalizadas de educação escolar, no ensino fundamental.

No contexto do modo de produção capitalista, especificamente na conjuntura da década de 1970, desenvolveu-se uma de suas crises cíclicas, a qual demandou o rompimento com o modelo do Estado de bem estar e o modelo de produção taylorista-fordista, implantando uma nova organização do trabalho em todo o mundo, bem como o neoliberalismo como nova estratégia política e econômica para o seu enfrentamento. Segundo os princípios neoliberais, na nova conjuntura, o mais eficiente modelo de Estado seria o mínimo, o que teve como decorrência a retração de sua ação no âmbito da criação e manutenção de direitos sociais e do trabalho. No mundo da produção, a reestruturação se materializou sob a forma do “Just in time”, da adoção do “kan ban” e outros recursos para a intensificação da exploração do trabalho, que é a saída clássica do capital, mediante as crises que lhe são constitutivas. Assim, coloca-se um novo desafio à escola capitalista, de formação do

trabalhador de novo tipo, flexível, multifuncional, polivalente.

Daí a importância de se estudar o tecnicismo pedagógico nesse período e sua reedição em tempos mais recentes da história da educação brasileira, uma vez que ele reintroduz, na educação, os princípios da eficiência, eficácia, abrangência, economia e inovação tecnológica – apresentados como as virtudes do ensino apostilado – nas conjunturas de 1970 e de 1990, quando da adoção do neoliberalismo como estratégia política e econômica do Estado e da implementação de estratégias de modernização da produção, que incluíram a reestruturação produtiva.

Nossa hipótese geral é de que o ensino apostilado, por oferecer conteúdos resumidos e reescritos, tem servido, na atual conjuntura, ao ensino fragmentado e aligeirado, que é operacional para a preparação do trabalhador, segundo o lema do aprender a aprender, uma vez que ele deverá desenvolver sua trajetória de trabalho em uma situação de instabilidade no emprego, retirada de direitos do trabalho e rebaixamento do preço da força de trabalho. Entendemos que o trabalhador, hoje, sofre o que chamamos de “pena de tântalo”, em que, para saciar sua sede por um emprego com direitos, submete-se a buscar, eternamente, a elevação de seu nível de empregabilidade para responder às demandas do mercado, sem, no entanto, nunca satisfazê-las. Esse perfil só poderia ser alcançado por meio de uma educação escolar para a polivalência (COSTA, 2009a).

Quanto ao aspecto político do modo de produção capitalista no Brasil, a instalação dos governos militares a partir de 1964 constituiu-se em uma tática para a perpetuação da dominação burguesa, confirmando-se aquilo que tem sido uma constante: continuidade, restaurações, transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo, de modo que “todas as formas históricas do Estado, desde a Independência até o presente, denotam a continuidade, a reiteração das soluções autoritárias, de cima para baixo, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos, burgueses, imperialistas” (IANNI, 1984, p. 11).

Os governos de Juscelino Kubitschek e de João Goulart foram momentos em que havia uma conjuntura favorável para que a sociedade se organizasse para empreender mobilizações reivindicatórias de reformas na sociedade

brasileira. Em decorrência da industrialização urbana e do êxodo rural no período, houve um significativo aumento populacional nas cidades, demandando políticas de saneamento básico, saúde, habitação e educação. Assim, o estado burguês viu-se sob tensão, uma vez que se encontrava premido entre os interesses da classe trabalhadora, de investimento em materialização e ampliação de direitos sociais, e o da classe burguesa, de atuar como mais um instrumento do capital, agravando a crise de direção do Estado. Consequentemente, “reduziu-se o índice de investimentos, diminuiu a entrada de capital externo, caiu a taxa de lucro e agravou-se a inflação” (IANNI, 1977, p. 192). Entretanto, tal agravamento das contradições inerentes ao estágio do capitalismo que o país vivia não se limitou à dimensão econômica, atingindo dimensões superestruturais, como a educação e cultura, motivando

[...] campanhas e movimentos de educação e cultura popular [que] despontavam em todos os pontos do país, notadamente no Nordeste, com propostas de conscientização política e social do povo. A matrícula no ensino fundamental aumentou no período (1960-1964), enquanto uma parcela dos estudantes universitários, através da UNE (União Nacional dos Estudantes), engajou-se na luta pela organização da cultura com vistas a uma transformação estrutural da sociedade brasileira (GERMANO, 2005, p. 50).

Tais mobilizações preocuparam os blocos da classe hegemônica, como a burguesia, a Igreja, os empresários, os banqueiros, os militares e a classe média, os quais se uniram pelo temor à possibilidade de organização classista e socialista dos trabalhadores no auge da Guerra Fria e exigiram uma reação do congresso, com o objetivo de mitigar a resposta democrática deste às demandas da classe trabalhadora, de reformas de base – que incorreria no fortalecimento político da classe trabalhadora. No âmbito da sociedade civil, tal reação se concretizou em organizações sociais burguesas e de milícias privadas, como forma de defesa na iminência de conflitos armados (COUTO, 1999).

A crise política e as tensões sociais intensificavam-se quando Jânio Quadros renunciou à presidência da República. Do ponto

de vista legal, recairia sobre João Goulart, na qualidade de vice-presidente, a responsabilidade de assumir o cargo, mas ele visitava a China quando da renúncia, de modo que coube à Paschoal Ranieri Mazzilli, presidente da Câmara dos Deputados, a presidência interina. Os grupos de oposição representantes da classe dominante e das Forças Armadas novamente se mobilizaram pela aprovação, no Congresso Nacional, da mudança do regime presidencial para o parlamentarismo e, em decorrência disso, “preparavam o terreno” para que João Goulart assumisse o governo no ano de 1961 com poderes limitados. Em 1963, a Emenda Constitucional nº 06/63 restabeleceu o sistema presidencial, porém, em 31 de março de 1964, o general Olympio Mourão Filho organizou uma tropa do Exército em Minas Gerais e rumou ao Rio de Janeiro com o objetivo de derrubar o governo. Em 2 de abril de 1964, o Congresso Nacional declarou a vacância da Presidência da República, reassumindo-a Paschoal Ranieri Mazzilli. Em 15 de abril, uma junta militar escolhe o primeiro presidente do Regime Militar, Humberto de Alencar Castelo Branco, que governou o Brasil de 1964 a 1967. Em janeiro de 1967, o projeto da Constituição foi elaborado pelos militares e aprovado, confirmando e institucionalizando o regime militar, ora sob a presidência do general Arthur da Costa e Silva, eleito pelo Congresso Nacional, o qual empreendeu a primeira reforma na lei de diretrizes de bases da educação nacional, 4024/61, reestruturando o ensino superior (COUTO, 1999).

O Estado autoritário estabeleceu políticas que alcançaram todos os setores, impondo sua racionalidade também no campo educacional:

[...] o Estado venceu o confronto, silenciando a sociedade através do terror, viabilizado pela montagem de um aparelho repressivo descomunal. **É nessa conjuntura que o Estado vai propor e institucionalizar a reforma da educação brasileira.** Desse modo, a reforma universitária surge nas vésperas do AI-5, em 1968, e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, em pleno auge do “milagre” e do Governo Médici, em 1971 (GERMANO, 2005, p. 94, grifos do autor).

O general Emílio Garrastazu Médici foi eleito por junta militar para presidente, para o período de 1969 a 1974, vindo a governar de

forma ainda mais austera, ao implantar a censura às manifestações artísticas, culturais e políticas da sociedade civil e impondo aposentadorias e exílios de professores, políticos, músicos, artistas e escritores que se manifestassem contrariamente à política estabelecida (COUTO, 1999).

Nesse governo, o Brasil obteve um crescimento conhecido como o “Milagre Econômico”, o qual se deu à custa da manutenção dos baixos salários e, conseqüentemente, do aumento dos níveis de pobreza, que atingiram consideráveis parcelas da população, pois “os **40% inferiores da população** participavam com 11,2% da renda total [na década de 1960], enquanto que em 1970 sua participação decaiu para 9,05%” (OLIVEIRA, 2003, p. 97, grifos nossos).

Embora a polêmica sobre a modernização conservadora não seja objeto deste artigo, salientamos que a conjuntura que recebe tal denominação nada mais era do que uma caracterização dos intelectuais organizados na Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) para a clássica situação da classe trabalhadora no modo de produção capitalista, em que o crescimento econômico só pode se dar associado ao aprofundamento das desigualdades sociais entre as classes e isso tem conseqüências sobre todos os setores da ação do Estado e, dentre elas, destacamos a educação. No Brasil,

conforme hipótese já formulada, o mercado para os produtos industriais dos novos ramos assentava-se exatamente numa distribuição extremamente desigualitária da renda, a qual estava muito longe de constituir-se em obstáculo ao crescimento, como supõe Furtado e todos os seguidores do dual-estruturalismo cepalino (OLIVEIRA, 2003, p. 96).

Durante os governos militares, havia uma alta inflação e recessão, constituindo-se em momento crítico, favorável à discussão com as bases sobre as necessidades de mudanças sociais:

Em poucas palavras, a política de combate à inflação procura transferir às classes de rendas baixas o ônus desse combate, buscando que as alterações no custo de reprodução da força de trabalho não se transmitam à produção ao mesmo tempo que deixa galopar livremente a inflação que é adequada à realização da

acumulação, através do instituto da correção monetária, a prática, já iniciada em anos anteriores (OLIVEIRA, 2003, p. 94).

Os setores progressistas da sociedade, de orientação política mais próxima a uma perspectiva classista, aproveitando esse momento, organizaram-se sob a forma de partidos e associações, para empreender uma direção às lutas, mas as associações só puderam assumir estatuto de sindicatos quando da redemocratização do Estado brasileiro. Pode-se caracterizar o Regime Militar, no que concerne a sua forma de Governo, no sentido gramsciano, como uma “ditadura sem hegemonia”, pois as Forças Armadas comportaram-se como um “braço” do Estado, com função de domínio (não de direção), mas que colaboraram no processo de renovação de setores da burguesia, os quais detinham o verdadeiro poder político.

Nesse sentido, tratou-se de um momento em que a sociedade política sobrepôs e eclipsou a sociedade civil (GERMANO, 2005). O mecanismo de legitimação dos governos militares brasileiros, perpetuando-os por 30 anos, deu-se, como ocorre em todos os governos totalitários, a partir de uma ideologia, justificada por um equívoco, em que se assume o recurso didático da distinção entre sociedade civil e sociedade política, como distinção orgânica e, no caso dos governos autoritários, a sociedade política sobrepõe a ação da sociedade civil, tratando-se de um “[...] erro teórico do qual não é difícil identificar a origem prática: a distinção entre sociedade política e sociedade civil, em que de distinção metódica se transforma e é apresentada como distinção orgânica” (GRAMSCI, 1980, p. 32).

A consequência necessária desse equívoco no setor educacional foi que a educação escolar passou a ser utilizada, no regime de exceção, como um instrumento para assegurar a dominação econômica e o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, tentando, dessa forma, afastar os conflitos e as tensões existentes na luta pela hegemonia, emergentes na década anterior (PAULINA; PEREIRA, 2009).

Tal política não podia se efetivar sem a adoção da Teoria do Capital Humano (doravante THC) como eixo norteador das políticas educacionais, em que a educação era vista como

fator de desenvolvimento econômico, pela sua potencialidade para a formação de capital humano. Na perspectiva da THC, tal desenvolvimento é produto de investimentos em educação ou em treinamento, propalando a ideologia de que a escolaridade do indivíduo proporciona, imediatamente, a ampliação das oportunidades, na medida em que: “Uma educação adicional elevará os rendimentos futuros, e, neste sentido, a aquisição de educação é um investimento privado em rendimentos futuros” (BLAUG, 1975, p. 21).

O teor ideológico desse discurso consiste no fato de que se produz uma equivalência entre a produtividade do capital e a da educação, justificando-se o tratamento da educação como capital, posto que agregaria valor de troca à mercadoria força de trabalho, assim como o trabalho sobre a matéria-prima transforma e agrega valor de troca às mercadorias, no âmbito da produção de bens materiais. E quanto mais o indivíduo se educar, preparar-se para o mercado de trabalho, melhor será sua valorização profissional, sucesso e, conseqüentemente, ascensão social com base no mérito.

Em termos de economia do país, quanto mais educação e treinamento a população receber, mais desenvolvida será a nação, a partir daquela teoria, o que a insere no âmbito da doutrina liberal. Esse era o projeto burguês para a (de)formação da classe trabalhadora, em uma perspectiva marcadamente interesseira (GRAMSCI, 1992) de satisfazer as demandas de mão de obra para o capital. No setor educacional, a THC orienta uma apreensão da educação como insumo, investimento da nação e do indivíduo, fundamento da privatização do ensino, que já se manifestava na década de 1970:

[...] o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos estavam comprometidos com o capital privado, repassando, ainda assim, verbas para as escolas particulares. [...] Na educação, é a iniciativa privada que domina a pré-escola, avança no 2º grau e se torna majoritária no nível superior (GERMANO, 2005, p. 93).

As prioridades do Estado Militar eram a manutenção das Forças Armadas, que consumiam um pouco mais de um terço do total dos recursos da União (38%) e os transportes (28%), enquanto

para áreas como a educação e cultura, fazenda, comunicações, minas e energia, agricultura, saúde, interior e outros nunca consumiam mais do que 9% do orçamento (RIBEIRO, 2001). O Estado empregava o montante dos recursos sob sua responsabilidade em setores diretamente vinculados à acumulação de capital – sua real prioridade –, de modo que se via em situação de insuficiência de verbas para a educação pública, fator que colaborou para o uso de verbas advindas de empréstimos e do desenvolvimento de políticas privatizantes para esse setor (CUNHA; GÓES, 1994).

Houve, entretanto, duas reformas importantes no âmbito educacional, quais sejam, a universitária e a do 1º e 2º graus (atualmente, ensino fundamental e médio). O Estado concebeu e empreendeu a reforma de Ensino Superior, Lei nº 5.540/68 e, depois, a reforma do Ensino Primário e Secundário, Lei nº 5.692/71. Como ocorre hoje, essa política educacional foi subordinada às agências internacionais, sendo empreendidas sob as orientações estabelecidas pelos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). “Tais reformas podem ser entendidas como fragmentos de uma revolução ‘passiva’, pois, além de não contar com a participação da sociedade civil, visavam, ainda, desmobilizar ‘eventuais movimentos neste campo’” (GERMANO, 2005, p. 104).

Os técnicos da USAID participaram diretamente na reorganização do sistema educacional brasileiro e com

[...] um poder de atuação em todos os níveis de ensino (primário, médio e superior), nos ramos acadêmico e profissional, no funcionamento do sistema educacional, através da **reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, e no controle do conteúdo geral do ensino através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos**. Essa abrangência de atuação mostra a importância atribuída à educação pelos países centrais, na integração e no posicionamento das sociedades periféricas no contexto geral do capitalismo internacional (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2005, p. 5, grifos nossos).

Em 1974, o general Ernesto Geisel assumiu a presidência e iniciou o processo de transição para o Estado democrático de direito, concluída no governo do general Figueiredo, em 1985. Devido ao contexto mundial, de súbita alta dos preços do petróleo e suas repercussões que atingiram diretamente o Brasil, na década de 1970, o “Milagre Econômico” acabou por aprofundar a carestia, o aumento da dívida externa e a crise no interior do próprio regime militar, decorrente de divergências táticas para contornar tal crise. Constituiu-se uma ala mais branda, a qual se filiava Geisel, e a “linha dura”. Nas eleições indiretas de 1974, em uma conjuntura de bipartidarismo, o MDB conquistou 59% dos votos para o Senado, 48% da Câmara dos Deputados e ganhou a prefeitura da maioria das grandes cidades. Nas eleições indiretas de 1978, o mesmo partido venceu o pleito, o que contribuiu para o avanço da redemocratização no país (COUTO, 1999).

A perspectiva que orientava a execução dos acordos MEC/USAID pode ser definida como tecnicista, evidenciada no destaque dos métodos e das técnicas de ensino, em detrimento da centralidade do professor e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. O Simpósio organizado em 1964 e o Fórum “A educação que nos convém”, em 1968, evidenciaram a proposta pedagógica do Estado militar. O primeiro propunha que a escola primária deveria capacitar para a realização de atividades práticas e o secundário teria que preparar profissionais que contribuíssem para o desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com a demanda de mão de obra qualificada. Quanto ao ensino superior, eram atribuídas duas funções básicas: formar mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país.

O Fórum “A educação que nos convém” destacava a importância estratégica das políticas educacionais, a partir da TCH, propondo: uma escola com função de formar mão de obra para o mercado de trabalho; a implantação de cursos superiores de curta duração – como as licenciaturas curtas para formação de professores; a valorização dos meios de comunicação de massa e das novas tecnologias como recursos pedagógicos; a ênfase no planejamento como meio para racionalizar os investimentos e aumentar a produtividade (SAVIANI, 2007).

Os acordos MEC-USAID se organizavam segundo quatro aspectos metodológicos básicos,

embora se referissem a níveis e modalidades diferentes:

[...] em tese, todos esses acordos, embora impliquem assistência a setores específicos, possuem uma estrutura única, perceptível através de aspectos comuns. O primeiro destes consiste na utilização de um modelo único de análise de cada configuração, ramo ou nível de ensino, modelo que leva a isolar do contexto global da sociedade o fenômeno educacional e recorrer à análise setorial [...]. O segundo aspecto, que nos parece de vital importância para uma conexão mais eficaz entre o setor externo e o setor interno, consiste na utilização dos órgãos centrais de decisão e administração educacional para coordenação e execução dos programas propostos [...]. O terceiro aspecto, identificável na maior parte dos acordos, consiste não só na análise parcial e tendenciosa dos problemas educacionais brasileiros, mas também e principalmente na utilização da crise do sistema como justificativa para a assinatura dos mesmos [...]. O quarto aspecto, que se destaca do teor de todos os documentos, consiste no fato de eles terem incluído, basicamente, os seguintes itens: fornecimento de pessoal técnico americano para prestação de assessoria técnica, assessoria de planejamento e proposição de programas de pesquisas; financiamento, sob a responsabilidade do MEC, das despesas de alojamento desse pessoal e de viagens, transporte e manutenção do pessoal brasileiro designado para trabalhar nas comissões junto aos técnicos americanos [...] resulta em benefícios maiores para o país fornecedor do que para o país beneficiário (ROMANELLI, 2001, p. 213).

Esses acordos foram alvos de uma intensa campanha de oposição, organizada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), pois se tratava de um mecanismo de subordinação da educação aos interesses norte-americanos (RIBEIRO, 2001). Mediante o surgimento de manifestações de resistência ao Regime Militar, bem como às demandas do mercado por trabalhadores com níveis de qualificação superiores a quatro anos de escolaridade, o Estado propôs, em consonância com a USAID, a extensão do ensino gratuito e obrigatório de quatro para oito anos. Na

Constituição promulgada em 1967, seguindo a sugestão da Associação Brasileira de Educação, o substitutivo apresentado pelo MEC, incorporado ao texto final, definiu a obrigatoriedade escolar por faixa etária e não por nível de ensino, sendo que o ensino para crianças de sete a quatorze anos era obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos oficiais, o que foi ratificado na Lei nº 5.692/71 (HORTA, 1998).

O rápido processo de industrialização e urbanização que atravessou o país nos antecedentes da década de 1960 multiplicou as solicitações educacionais, tornando o nível de ensino básico um requisito indispensável aos trabalhadores em uma conjuntura de elevação tecnológica do trabalho fabril. Então, passou-se a considerar que a educação básica de oito anos, ministrada na escola de 1º grau, constituía também o integrante fundamental da formação da mão de obra qualificada. As estreitas correlações existentes entre educação básica e formação técnica deram novo sentido ao ensino básico, uma vez que se adotou uma perspectiva educacional voltada para o campo dos recursos humanos, com sentido nitidamente econômico, como política oficial (BRASIL, 1967). Tal política apresentava uma visão utilitarista e notadamente interesseira da educação escolar, cuja tendência é abolir qualquer tipo de escola que não esteja vinculada aos interesses do capital, impondo aos trabalhadores esse tipo de educação como o mais moderno e democrático (GRAMSCI, 1995, p. 118).

Desde o Plano Decenal até as leis que regulamentaram as reformas, o objetivo era o mesmo: “trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Assim, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho” (GERMANO, 2005, p. 176). O 2º grau assumiu o caráter profissionalizante e terminal, fazendo com que um contingente de alunos, especialmente os oriundos da classe trabalhadora, pudesse concluir os estudos antes de atingir a maioria, com a opção de ter uma formação profissional de nível técnico, para ingressar no mercado de trabalho. Antes disso, aos 14 anos, os alunos concluintes da 8ª série já podiam providenciar sua carteira de trabalho e trabalhar com contrato registrado, ou aos 12 anos, como menor aprendiz. Consequentemente, a demanda pelo ensino superior diminuiria. Portanto, “a

reforma do 2º grau estava diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. Desse ponto de vista, ela assumiu uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e da generalização da ‘profissionalização para todos’” (GERMANO, 2005, p. 176).

Ao mesmo tempo em que essa reforma do ensino de 1º e 2º graus contribuiria diretamente para a formação de capital humano correspondente à demanda do capital, no Brasil, naquele momento em processo de industrialização, também se realizava a distribuição dos trabalhadores da divisão social do trabalho, segundo sua origem de classe, perpetuando a desigualdade social no setor educacional, analogamente ao que ocorria em outras esferas da vida social.

O TECNICISMO PEDAGÓGICO COMO RECURSO TÁTICO PARA O ESTABELECIMENTO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO: O CASO DO APOSTILAMENTO DO ENSINO

Conforme apontamos, o projeto de educação burguês para a classe trabalhadora inspirado na TCH não pode prescindir da aplicação do tecnicismo pedagógico na organização do trabalho na escola, a qual se apresenta, a partir dos anos 1960, como uma proposta moderna de política educacional, cujos fundamentos conservam e justificam as mesmas desigualdades sociais legitimadas no âmbito do liberalismo, ao se desenvolver tendo como pilares a meritocracia, o individualismo e a competição, e atribuindo à escola a função de distribuição dos indivíduos na divisão social do trabalho capitalista. O recurso tático para formação massiva de contingentes de trabalhadores com o assim chamado “capital humano” consiste no tecnicismo pedagógico, pela sua potencialidade para introduzir, na organização do trabalho escolar, critérios de eficiência, baixo custo, modernização e alcance.

A “Tecnologia da Educação” é definida como uma maneira sistemática de planejar, conduzir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, em termos de objetivos específicos, à base de pesquisas em aprendizagem e comunicação de meios humanos e não humanos, para produzir uma instrução mais eficiente (COMMISSION ON INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY, 1970). Tal definição decorreu

da compreensão da tecnologia como método técnico para se lograr um fim prático, relativo a um assunto particular, organizado, de forma pragmática e de acordo com princípios científicos (MARINS FILHO, 1980).

Entretanto, a TCH se equivocou, ao abstrair que há fatores estruturais do capitalismo que influenciam as taxas de desemprego e as desigualdades sociais, independentemente do nível de qualificação da força de trabalho, contribuindo para a produção do consenso de que o indivíduo que não investe na sua qualificação é o responsável solitário pelo lugar que ocupa na divisão social do trabalho. Essa teoria não logrou êxito em explicar a realidade de que, nos países de terceiro mundo, a extensão do ensino obrigatório e gratuito não bastou para aumentar o grau de escolarização para elevar o nível de desenvolvimento econômico, uma vez que escolarização e qualificação não são fatores que pressionam o sistema para aumentar níveis de produtividade, circulação de riqueza, qualidade de vida e criação de novos empregos, mas ao contrário, o mercado de trabalho é que impõe a direção que as políticas de qualificação devem assumir. A escola capitalista busca produzir trabalhadores treinados para atender às demandas do capital, mas, contraditoriamente, acaba por proporcionar muito mais que produzir capital humano. Se a escola se restringisse à reprodução da força de trabalho qualificada, impediria o desenvolvimento de consciência de classe (BOWLES; GENTIS, 1975).

A TCH, ao adotar as preferências e habilidades do indivíduo, como fatores para explicar e justificar as causas da miséria, pobreza, ou seja, das desigualdades sociais, constitui-se em mais um consenso para a manutenção da hegemonia burguesa (BOWLES; GENTIS, 1975). Partilhamos da hipótese de que a tese central do discurso tecnicista, com ênfase nos métodos, na tecnologia, que leva em consideração apenas os aspectos quantitativos, articula-se organicamente à Teoria do Capital Humano, a qual postula que, uma vez superados os problemas tecnológicos, é possível determinar a contribuição exata dos investimentos em recursos humanos para o crescimento (BOWLES; GENTIS, 1975).

A Escola Nova, muito difundida nos Estados Unidos da América desde a década de 1920, entrou em crise durante o período de intensa propaganda anticomunista do macarthismo (1940-1952). O lançamento do *Sputnik* pela União

Soviética em 1956, em plena Guerra Fria, provocou questionamentos sobre a causa de o bloco socialista ter avançado mais na produção de ciência e tecnologia espacial do que o bloco capitalista. O centro capitalista, representado pelos Estados Unidos, propôs-se a repensar seu modelo educacional, para a produção de uma nova geração de cientistas, buscando novas estratégias formativas de quadros, com vistas a acelerar o desenvolvimento tecnológico (SAVIANI, 2007).

Nessa conjuntura, o tecnicismo pedagógico, desenvolvido como estratégia de democratização do ensino, estendendo-o a maiores contingentes de filhos da classe trabalhadora, contribuiu para a massificação do ensino, facilitada pelo uso das tecnologias educacionais. Havia a expectativa de que a tecnologia seria a panaceia para os problemas sociais, o que motivou a supervalorização das tecnologias de ensino, dos materiais didáticos, por vezes, em detrimento do trabalho do professor. Assim, a Pedagogia Tecnicista nasceu situada no âmbito das Tecnologias da Educação e teve seu marco decisivo de desenvolvimento em 1954 (PARRA, 1978).

Entendemos que o tecnicismo pedagógico introduziu a inovação tecnológica na escola, mantendo as diferenças entre as classes sociais quanto ao atendimento educacional, pela sua dualidade intrínseca: ao mesmo tempo em que, nos países de capitalismo central, detentores da hegemonia, foi pensado como nova didática para a formação de cientistas, nos países de capitalismo periférico deveria atender às necessidades de formação massificada de mão de obra, preparada para atuar no mundo do trabalho, o qual incorporava inovações tecnológicas naquela perspectiva de formação notadamente interesseira.

No Brasil, o lema positivista “Ordem e Progresso” inscrito na bandeira nacional metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”, traduzindo o grande objetivo do Estado Militar, que era o desenvolvimento com segurança. Mas, para que esse objetivo fosse alcançado, problemas como a baixa produtividade do sistema de ensino, o reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e os altos índices de evasão e repetência precisavam ser sanados. A opção foi a adoção do tecnicismo pedagógico, sob inspiração dos países de capitalismo central, como os EUA. A adoção do modelo de desenvolvimento econômico associado-dependente de empresas internacionais

estreitou a relação do Brasil com os Estados Unidos e, com a entrada dessas empresas, importava-se também um modelo organizacional. À luz da TCH, houve a compreensão, no âmbito dos governos militares, de que se fazia necessária a adoção do modelo organizacional empresarial para a administração do sistema escolar, com vistas a atender a necessidade de mão de obra qualificada para essas empresas, associada ao objetivo de elevação geral da produtividade do sistema escolar, como fator de desenvolvimento da nação (SAVIANI, 2007).

Sob influência do taylorismo-fordismo, difundiram-se ideias ligadas à organização racional do trabalho, ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo), as quais, na educação, configuraram uma concepção pedagógica que pode ser sintetizada na expressão “Pedagogia Tecnicista”, difundida no Brasil a partir da introdução de princípios educacionais norte-americanos durante o Regime Militar, por meio dos acordos entre o MEC e a USAID (SAVIANI, 2007).

A “Teoria Geral de Administração”, proposta por Frederick W. Taylor no início do século XX, fundamentava-se na racionalização do processo produtivo pela organização do trabalho. Aprofundava a divisão do trabalho na fábrica, separando, cada vez mais, a concepção da execução, parcelando e esvaziando o trabalho de conteúdos, de modo a tornar as tarefas cada vez mais simplificadas, mecânicas e repetitivas. Em virtude disso, surge a necessidade do controle externo para assegurar compatibilidade entre o que é planejado pela gerência e o que é executado no “chão da fábrica”, por meio do

[...] estudo detalhado das tarefas dos especialistas e a **separação entre o planejamento do trabalho e sua execução**, dissociando, desta forma, o processo de trabalho, as especialidades do trabalhador e permitindo que os planejadores usem o monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo produtivo; **a gerência, com a função de impor ao trabalhador a maneira de realizar a tarefa e controlar sua execução; o treinamento do trabalhador para a execução de sua tarefa específica** (KUENZER; MACHADO, 1986, p. 32, grifos nossos).

Baseando-se na tese de que os processos racionais de planejamento, decisão, análise de tarefa e avaliação seriam meios fundamentais para aumentar a eficiência e eficácia do processo pedagógico e sua administração, pretende-se obter o controle das decisões sobre o trabalho. A Pedagogia Tecnicista, baseada na Teoria Geral da Administração, é produto do liberalismo e do pragmatismo, acentuando a predominância dos processos metodológicos em detrimento da própria aquisição do conhecimento, buscando, até mesmo, a racionalização e o controle sobre o trabalho do professor:

Nessas condições, o trabalhador (professor) 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, **lhês é estranho** (SAVIANI, 1984, p. 13, grifos nossos).

Elegendo-se como eixos a racionalidade, a eficiência e a produtividade, a perspectiva tecnicista busca a objetivação do trabalho pedagógico de forma análoga ao que ocorre no trabalho fabril, de modo que “instalou-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa de produtividade, propiciando a fragmentação do processo e, com isso, acentuando as distâncias entre quem planeja e quem executa” (VEIGA, 1996, p. 25).

Em uma análise *a La lupe*, identificam-se como características peculiares à concepção tecnicista de organização do trabalho escolar:

Os objetivos, os conteúdos, as estratégias e os materiais instrucionais e os padrões de avaliação são pré-determinados, isto é, estabelecidos antes do efetivo funcionamento do sistema; a interação entre o sistema em funcionamento na sala de aula e o contexto mais amplo da vida do estudante é um aspecto tomado como secundário; **a interação entre professores e alunos, entre alunos e alunos, e entre esses materiais de ensino é determinada e controlada através de um sistema de reforçaduras** (sic) e pressões; o ensino é encarado

como um processo linear-cumulativo, com seqüências hierarquizadas, pré-determinadas, de conteúdos. O êxito em qualquer ponto dessa hierarquia depende do domínio das seqüências anteriores; a eficiência da aprendizagem é determinada pelo ritmo ou velocidade com que o estudante passa pelas seqüências hierarquizadas. O modelo eficiente é aquele que possibilita ensinar mais, em menos tempo e a um maior número de estudantes; devido à ênfase no domínio de seqüências, **o currículo é estruturado segundo as disciplinas tradicionais, com fronteiras bem nítidas entre elas.** Nenhum ou pouco interesse aparece para desenvolver programas interdisciplinares ou de coordenação e integração de conteúdos e experiências; **o aluno é encarado como um receptor dos conteúdos pré-determinados** e não um agente ou um investigador ativo das estruturas subjacentes às disciplinas; o planejamento do ensino define, com rigor, os papéis das diversas pessoas envolvidas. Assim é que surgem as figuras do planejador de currículo, do especialista em meios instrucionais, do especialista em conteúdos, do técnico em avaliação, **ficando o professor com um papel de executor das prescrições ditadas pelos experts.** Entretanto, apesar de sua ausência quase que total no planejamento, a responsabilidade pelo fracasso nos resultados, em geral, recai sobre o professor (WIKENS, 1974, grifos nossos).

No que tange ao trabalho docente, hoje se constata, em diversas pesquisas, a mesma situação: o professor perde, cada vez mais, o controle sobre seu trabalho, ao mesmo tempo em que sofre a culpabilização pelo fracasso escolar e é submetido a avaliações cada vez mais severas. Esse é, talvez, o aspecto mais relevante da reedição do tecnicismo pedagógico. Naquele momento, como hoje, os livros didáticos, apostilas e demais materiais instituem-se como veículos privilegiados para a o recebimento, pelos professores, das prescrições sobre o seu trabalho de ensinar, o que pode destituí-los de prerrogativas de seleção e organização dos conteúdos de ensino. Tal organização do trabalho escolar visa ao aprendizado entendido como um conjunto de mudanças de comportamentos observáveis. São aceitáveis os comportamentos

compatíveis que indicam uma adequação dos indivíduos ao *status quo* e, por isso, devem ser reforçados; os inaceitáveis representam um obstáculo à manutenção do equilíbrio social, por isso, devem ser desestimulados, o que se caracteriza como mais uma pedagogia adaptativa (DUARTE, 2003).

Do ponto de vista da didática, a desvinculação entre a teoria e a prática é mais acentuada, por isso é possível impor ao educador a função de executor de instruções e estratégias de ensino e avaliação (VEIGA, 1996). Na Pedagogia Tradicional, a centralidade do processo ensino-aprendizagem se concentrava no professor, com a supervalorização do ensino, tendo a aprendizagem como consequência. Na Pedagogia Nova, o foco desloca-se para o aluno, com valorização da relação intersubjetiva entre professor e aluno como fator decisivo no processo ensino-aprendizagem. Houve um deslocamento da ênfase para a aprendizagem, de modo que o ensino foi secundarizado e a atividade do professor entendida como colaboração ao aluno. Na Pedagogia Tecnicista, o elemento principal foi a organização racional dos meios, do método e da técnica, de modo que professores e alunos ocupam posição secundária no processo de ensino-aprendizagem, na condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam sob responsabilidade dos *experts*, técnicos habilitados, neutros, objetivos e imparciais:

O enfoque do papel da Didática a partir dos pressupostos de **Pedagogia Tecnicista procura desenvolver uma alternativa não psicológica, situando-se no âmbito da tecnologia educacional, tendo como preocupação básica a eficácia e a eficiência do processo de ensino.** Essa didática tem como pano de fundo uma perspectiva realmente ingênua de neutralidade científica (VEIGA, 1996, p. 35, grifo nosso).

A garantia do aprendizado não se encontra nem no ensino nem nas disponibilidades do aluno, mas na eficiência dos meios, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção sobre os alunos (SAVIANI, 1984).

A concepção tecnicista é reivindicada pelos *experts* como a “alternativa mais moderna”, mediante o anacronismo do ensino tradicional e a

influência da Pedagogia Nova, propondo um novo objetivo de ensino, mais articulado às demandas de força de trabalho, no capital: “Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a Pedagogia Tradicional a questão central é aprender e para a Pedagogia Nova aprender a aprender, para a Pedagogia Tecnista o que importa é **aprender a fazer**” (SAVIANI, 1984, p. 15, grifo nosso).

A partir disso, houve a difusão de propostas pedagógicas elaboradas nos países de capitalismo avançado, como, por exemplo, o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc., que visavam à padronização do ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais se ajustavam as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. E, para além da imposição de uma padronização, os programas internacionais de implantação de tecnologias de ensino para o desenvolvimento da educação em países do terceiro mundo, impunham-se outros interesses, como, por exemplo, a venda de artefatos tecnológicos arcaicos aos mesmos (SAVIANI, 1984).

Isso é claramente identificado no teor dos acordos MEC-USAID, que resultou em maiores benefícios para o país fornecedor do que para o país beneficiário (ROMANELLI, 2001). A Pedagogia Tecnista se apresenta como mais uma estratégia para que a escola reproduza a sociedade capitalista, em que os indivíduos são formados para serem eficientes, produtivos e eficazes. É por isso que a escola proposta pela burguesia para a classe trabalhadora deve funcionar segundo a racionalização fabril. As tecnologias de ensino buscam, ainda, baratear os gastos com educação, perdendo sua autonomia para planejar, selecionar, buscar e acrescentar conteúdos para enriquecer sua aula. Mediante a supervalorização dos meios de ensino, os outros aspectos que influenciam o sucesso ou não do processo de ensino-aprendizagem ficam em segundo plano, tais como: a formação do professor; o contexto da instituição escolar; a condição socioeconômica e contexto familiar dos alunos. A padronização do sistema de ensino, com esquemas de planejamento previamente formulados que devem se ajustar às diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas, requer o parcelamento do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1984; PARRA, 1978).

É nesse contexto que o sistema de ensino apostilado tem sido difundido no Brasil, desde a

década de 1950, como um dos produtos do tecnicismo pedagógico, em cursos preparatórios e escolas, sendo apresentado como a opção mais prática, dinâmica e coerente com a nova realidade da educação brasileira. Essa visão ainda é predominante atualmente. O ensino apostilado tem substituído quase que totalmente o livro didático (MOTTA, 2001).

A apostila, “Postila” ou “Apostilha”, é definida como “um material didático cujo conteúdo é uma compilação de informações mais importantes sobre cada disciplina, exercícios, gravuras, esquemas, etc., proporcionando um ensino mais organizado, prático e racional” (FERREIRA, 1993, p. 38).

As apostilas são as versões mais modernas dos livros didáticos. Dentro daquela perspectiva tecnicista de padronização do sistema educacional, direcionam as tarefas do professor e, ao invés de o professor direcionar o projeto, fazendo uso dos recursos didáticos, ele recebe prescrições para o seu trabalho, procedendo-se aí uma inversão: “[...] o processo é que define o que professores e alunos devem fazer, quando e como o farão” (VEIGA, 1996, p. 35).

Hoje, o ensino apostilado representa um esvaziamento ainda maior do controle do professor sobre o seu trabalho do que aquele que pode ser proporcionado pelo uso do livro didático determinado pelo Estado. O sistema apostilado, assim como o livro didático, podem ser utilizados como instrumentos importantes para a implementação do currículo, mas tendem a oferecer ao professor uma sequência de conteúdos selecionados e organizados previamente, o que pode limitar sua autonomia, pois

[...] os elaboradores das apostilas argumentam que elas são apenas um meio para que o professor possa discutir, debater e fazer analogias sobre o assunto ministrado. Mas, como “subverter” sua lógica quando o número total de aulas vencido é considerado condição para o êxito do professor e da aprovação no vestibular por parte do aluno? O aluno influenciado, e porque não dizer manipulado pelas propagandas dos cursos preparatórios, acredita no produto que comprou e seu desempenho estará vinculado ao bom funcionamento do material. Este, então, cumpre a dupla função de massificar o professor e o aluno (MOTTA, 2001, p. 87).

Na luta do professor pelo resgate de sua autonomia para a seleção e organização dos conteúdos na sala de aula, tanto o livro didático quanto as apostilas podem se converter em recurso se forem apropriados pelo professor, de modo que ele tenha liberdade de utilizar esse material para subverter a ordem de exposição do conteúdo, cotejar com as ideias apresentadas em outros materiais, propor uma reflexão crítica aos alunos. Contudo, há que se considerar que esse uso demanda tempo de pesquisa e preparo das aulas. Em última análise, a autonomia do professor e o controle sobre seu trabalho estão diretamente relacionados às condições laborais (COSTA, 2009).

As apostilas, como ocorre na maioria das escolas em que são utilizadas, direcionam o trabalho do professor, uma vez que todo o trabalho docente é desenvolvido e centralizado naquele material. Os exercícios propostos nas apostilas são realizados pelas crianças no próprio material, o que o torna descartável.

O ensino apostilado é mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural e se resume à fragmentação do conhecimento, em que o conteúdo do ensino é dividido em cadernos, subdivididos em matérias, com aulas seguindo uma numeração durante o ano letivo. As aulas são esquemáticas e/ou com textos explicativos que não possibilitam fazer analogias com outros fatos para criar uma discussão mais profunda do conhecimento. Os exercícios propostos ao final de cada aula têm a finalidade de apenas testar o conhecimento “dito mais importante”, segundo a perspectiva do sistema. Um aspecto preocupante é a impressão que as apostilas passam de que todo o conhecimento a ser apropriado está contido nelas. Trata-se, pois, de mais um produto a ser comercializado na escola, que oferece um ensino organizado, prático e racional, à custa da fragmentação dos conhecimentos.

Na conjuntura atual, sob a ideologia da sociedade do conhecimento, em que as informações se modificam com tanta rapidez, assistimos à volta do lema do aprender a aprender – identificado por Saviani (2007) no tecnicismo pedagógico da década de 1970 – para melhor se adaptar a um mundo em que a luta de classes estaria superada, em decorrência do fim da guerra fria, da *perestroika* e outros eventos políticos, como se o universo da política tivesse poder de mudança sobre as relações econômicas mundiais. Partindo-se desse pressuposto, a sociedade

mudaria tão rapidamente que o indivíduo precisaria constituir habilidades para “[...] responder às necessidades do mercado que exige profissionais dinâmicos, criativos, capazes de se adaptar rapidamente a novas situações, informados e informatizados” (MOTTA, 2001, p. 86).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o ensino apostilado constitui-se em uma reedição do tecnicismo pedagógico, que, por sua vez, não se confunde com um neotecnicismo, na medida em que não identificamos aspectos novos incorporados a uma conjuntura mais recente da educação brasileira, quando comparamos com a conjuntura dos anos de 1970. Naquele momento, serviu como recurso para a elevação dos níveis de eficiência e produtividade no sistema educacional, como parte de um projeto de massificação do ensino, da introdução da racionalidade técnica na organização do trabalho escolar e da expropriação do controle do professor sobre o próprio trabalho. Permanecem a padronização, a supervalorização dos aspectos técnicos, a secundarização do professor no processo, a eficácia, eficiência e produtividade e economia como princípios, a divisão técnica do trabalho pedagógico, a descartabilidade das apostilas.

A reedição do tecnicismo pedagógico traduz, no setor educacional, a tendência ao crescimento do país, vinculado ao aprofundamento das desigualdades entre as classes sociais, uma vez que, analogamente à divisão social do trabalho na sociedade capitalista, o ensino apostilado, com conteúdos resumidos, pode levar à divisão social do conhecimento na escola. Verifica-se que, no capitalismo, a produção do conhecimento, como a produção da riqueza, é social, contudo sua apropriação se dá de forma diversa em cada classe social.

Durante os governos militares, houve crescimento econômico, avanço no processo de industrialização, urbanização e modernização do país, preservando a profunda desigualdade social. No setor educacional, isso se materializou em uma educação de marca dualista, de natureza enciclopédica, para a formação dos dirigentes nos estratos superiores da classe burguesa, e profissional, notadamente interesseira, para a pequena burguesia e a classe trabalhadora, ambas

populações-alvo do ensino apostilado nas escolas privadas.

A partir da década de 1990, observa-se a mesma tendência no ensino público municipalizado, no nível fundamental. Trata-se de uma manifestação do tecnicismo pedagógico alicerçado nas mesmas bases do período anterior, propondo sempre uma pedagogia adaptativa dos indivíduos ao *status quo*, uma vez que proporciona uma relação de ensino-aprendizagem que supervaloriza os meios, tem uma perspectiva de otimização dos recursos no âmbito da economia, secundarizando a natureza pedagógica dessa relação e seus requisitos, como o papel central do professor naquele processo, além de levar à fragmentação dos conhecimentos e oferecimento, à classe trabalhadora, de resquícios da ciência, cultura, tecnologia, filosofia e arte, que são patrimônio cultural da humanidade.

Enfim, consideramos que a TCH foi a estratégia da política de crescimento econômico com manutenção das desigualdades sociais no setor educacional, pois remeteu a discussão de tais políticas ao campo da economia, do desenvolvimento estratégico. E como toda tática se define em relação às estratégias, o tecnicismo pedagógico consistiu em um recurso tático para massificar o ensino nos anos 1970, sem manter a mínima qualidade pedagógica que ainda existia no ensino mais conteudista e elitizado das décadas anteriores. Nossa pesquisa ratifica a tese já defendida por outros autores, como Saviani (2007), de que a política do apostilamento do ensino, na atualidade, nada mais é do que a reedição do tecnicismo pedagógico com um ingrediente importante: abre-se um ramo de negócios relacionado à comercialização desse tipo de produto no seio da escola, mais uma manifestação da mercantilização do ensino.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 7. ed. Rio de Janeiro: Grall, 1998.
- ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BLAUG, M. **Introdução à economia da educação**. Porto Alegre: Globo, 1975.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. The problem with human capital theory a marxian critique. **The American Economic Review**, v. 65, n. 2, p. 74-82, May 1975.
- BRASIL. Ministério do planejamento e coordenação econômica. **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social**. Brasília: IBGE, 1967.
- CLARK, J. U.; NASCIMENTO, M. N. M.; SILVA, R. A. Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984). In: SILVA, R. A. **Golpe militar e adequação nacional à internacionalização capitalista** (1964-1984). Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_militar_intro.html> Acesso em: 18 fev. 2009.
- COMMISSION ON INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY. **To improve learning a report to the President and the congress of the United States**. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1970.
- COSTA, A. C. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, A. et al. **A proletarianização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: José Luís e Rosa Sundermann, 2009. p. 59-100.
- _____. A pena de Tântalo: uma política de educação profissional para trabalhadores “sedentos” por trabalho. **Política e sociedade**, Florianópolis: UFSC, v. 8, n. 15, p. 321-339, out. 2009a. (Dossiê Sociologia Política).
- COUTO, R. C. **História indiscreta da ditadura e da abertura**: Brasil: 1964-1985. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. **Caderno 22**: americanismo e fordismo. Apresentação, comentários e notas de Paolo Nosella. São Carlos: UFScar, 1992. Mimeografado.
- HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.
- IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil** (1930-1970). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- _____. **O ciclo da revolução burguesa no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- KUENZER, A. Z.; MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986. p. 29-52.

MARINS FILHO, L. A. Tecnologia educacional: um novo conceito? **Educação**, Brasília, ano 9, n. 34, p. 65-68, abr./jun. 1980.

MARTINS, L. M. Implicações Pedagógicas da Escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MOTTA, C. E. S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. **Cad. CEDES** [online], v.21, n.54, p. 82-89, 2001.

OLIVEIRA, F. Crítica da razão dualista. In: _____. **Crítica à razão dualista** – O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 25-120.

PARRA, N. Tecnologia da Educação e o ensino superior – perspectivas. **Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, Brasília, ano 1, n. 2, p. 59-82, maio/ago.1978.

PAULINA, A. F. B.; PEREIRA, W. A educação no estado militar (1964-1985). Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/antigo/columhe06/anais/arquivos/17>

[6AnaBorgesPaulino_e_WanderPereira.pdf](#) > Acesso em: 19 fev. 2009.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 4. ed. Campinas: Cortez, Autores Associados, 1984.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a didática**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1996.

WICKENS, D. Piagetian Theory as a model for a Open System of Education. In: SCHWEBEL, M.; RAPH, J. (Org.). **Piaget in the Classroom**. Londres: Routledge, Kegam Paul, 1974. Cap. 8.