



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO



EVANDRO FRANCO DA CONCEIÇÃO

INFLUÊNCIA DO CAPITAL NA PROPOSTA DE CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2013

EVANDRO FRANCO DA CONCEIÇÃO



INFLUÊNCIA DO CAPITAL NA PROPOSTA DE CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Umuarama, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientador(a): Prof. Dr Ricardo dos Santos

MEDIANEIRA

2013



TERMO DE APROVAÇÃO

Influência do Capital na Proposta de Currículo Emancipatório

Por

EVANDRO FRANCO DA CONCEIÇÃO

Esta monografia foi apresentada às 19:20 h do dia 13 **de dezembro de 2013** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de Umuarama, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho...

Prof. Dr. Ricardo dos Santos
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientador)

Profª Dr. Ivone T. Carletto de Lima
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof. Lucas Schenoveber dos Santos
UTFPR – Câmpus Medianeira

Dedico esse trabalho ao meu orientador Prof. Dr. Ricardo dos Santos, aos demais professores do curso, aos colegas de especialização, minha família e todos que não medem esforços para tornar a educação e oportunidades desse país menos desiguais.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a minha família, em especial meus pais que não mediram e não medem esforços para colaborar com minha formação acadêmica e sem o apoio desses, tão pouco haveria de ser conquistado.

Ao meu orientador professor Dr. Ricardo dos Santos, que ao longo do processo de desenvolvimento dessa monografia, me auxiliou de forma atenciosa, colaborando de modo indispensável para com esse trabalho.

Agradeço aos demais professores do curso de Especialização em Educação Métodos e Técnicas de Ensino, professores e tutores da UTFPR, em especial a professora Dra. Ivone T. Carletto Lima e ao Professor Lucas Schenoveber dos Santos Junior. Por fim, sou grato a todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente para realização dessa pesquisa.

*O verdadeiro lugar de nascimento é
aquele em que lançamos pela primeira vez
um olhar inteligente sobre nós mesmos:
minhas primeiras pátrias foram os livros.
Em menor escala, as escolas.*

Marguerite Yourcenar

RESUMO

CONCEIÇÃO, F, Evandro. Influência do Capital na Proposta de Currículo Emancipatória. 2013. p.38. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

A presente monografia faz parte do trabalho de conclusão de curso da Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Este trabalho objetivou contextualizar o universo do capital, o currículo, a pedagogia tecnicista e a pedagogia crítico-social, assuntos associados à proposta educacional, discutindo-os através das teorias de diversos autores. Inicialmente, observou-se como o capital pode influenciar a educação e como esta tem sido um instrumento dos interesses do mercado, de políticos e demais detentores do poder, comportando-se assim como um negócio. Por sua vez, compreendeu-se que o currículo como documento que promulga a proposta educacional, quando posto em ação, expressa uma função a ser trabalhada ao longo de um ciclo determinado que é organizado por agentes e suas vontades. Na sequência, são apresentadas as características gerais das pedagogias tecnicista e crítico-social, suas metodologias, avaliações, conteúdos, interações aluno/professor/sociedade e como ambas podem influenciar na formação de um modelo de sociedade. Embasada na teoria behaviorista, o principal interesse da tendência tecnicista - que tem como verdade absoluta a neutralidade científica e a transposição dos acontecimentos naturais à sociedade - é atender às necessidades da sociedade capitalista. Em contrapartida, a pedagogia crítico-social enfatiza o ensino através dos conteúdos construídos ao longo da história da humanidade (conhecimento popular) juntamente com os conteúdos científicos (conhecimento científico). Ambos conhecimentos são defrontados com a realidade social em que o educando está inserido, uma vez que não há verdade absoluta e que o sujeito é considerado capaz de superar a alienação quando considera sua realidade social. Esta pedagogia foi fundamentada no materialismo histórico dialético e preocupa-se com os problemas educacionais oriundos da exploração do homem pelo homem. Por fim, concluiu-se que é necessária a busca por uma educação crítica que rompa com a lógica do capital e da mídia e que reflita a atual situação da sociedade em sua interação indivíduo/indivíduo e indivíduo/natureza e proponha uma mudança para o fim da marginalização.

Palavras-chave: Educação. Capital. Currículo.

ABSTRACT

CONCEIÇÃO, F, Evandro. Influence of Capital in Curriculum Proposal Emancipation. 2013. p.38. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

The present study belongs to the course conclusion work on Especialization in Education: Methods and Techniques of Teaching. This paper aimed to contextualize the universe of capital, the curriculum, the technicist pedagogy and the pedagogy critical-social, subjects associated to the educational proposal discussing them through theories of several authors. At first, it was noted how capital can influence the education and how it has been an instrument of market interests, politicians and others in power, behaving like a business. In turn, the curriculum was presented as the document which promulgates the educational proposal which when it is put into action express a function to be worked over a determined cycle which is organized by agents and their wills. Following, general characteristics of technical and critical-social pedagogies, methodologies, reviews, content, student/teacher/society interactions are presented and also how both can influence the formation of a society model. Grounded in behavioral theory, the main interest of technicist tendency - which has the scientific neutrality and implementation of natural events to society as the absolute truth - is to meet the needs of capitalist society. On the other hand, the critical-social pedagogy emphasizes the teaching of the content built throughout the history of humanity (folk knowledge) along with the scientific content (scientific knowledge). Both knowledges are confronted with the social reality in which the student is inserted, since there is no absolute truth and the subject is considered capable of overcoming the alienation when considering their social reality. This pedagogy was based on dialectical and historical materialism and it is concerned with educational problems arising from the exploitation of man by man. Finally, it was concluded that the search for a critical education to break with the logic of capital and the media and which reflects the current state of society in their individual/ individual and individual/nature interaction and which propose a change to end marginalization.

Keywords: Education. Capital. Curriculum.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	12
2. FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	13
2.1 EDUCAÇÃO E CAPITAL	13
2.2 CURRÍCULO.....	21
2.3 PEDAGOGIA TECNICISTA	26
2.4 PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA	30
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS.....	37

1. INTRODUÇÃO

A seleção para escolha do tema desse trabalho se deu pela curiosidade em entender como o capitalismo influenciou e influencia no processo educacional do indivíduo que deveria ter por objetivo oferecer uma educação de qualidade voltada para o cidadão, a qual se deparou e se depara com alguns desafios, entre eles: a forte influência do capital na pedagogia tecnicista nos anos 60, de modo que seu principal objetivo na ocasião era de formação de mão de obra, finalidade essa não mascarada por seus idealizadores, sendo esses objetivos contrários a um currículo transformador e crítico para o indivíduo. Outro desafio é como superar na atualidade as políticas econômicas vigentes e os anseios do mercado para oferecer uma educação de qualidade a todos. Assim, busco contextualizar as interferências do sistema capitalista na pedagogia tecnicista e como essa vai interferir hoje em uma proposta de currículo transformadora, crítica e social. Deste modo, essa revisão busca colaborar e enriquecer o acervo de pesquisas no espaço educacional.

A escola, o sistema educacional e todos os demais envolvidos no processo de construção do conhecimento sofrem influência do capital e de suas respectivas demandas, que vão caracterizar a essência dos indivíduos formados, os processos de formação, os meios utilizados, características dos professores, gestores e pais, e demais funcionários envolvidos em todo o processo.

Essas pedagogias foram criadas e transformadas ao longo da história educacional, perpassando pela pedagogia tradicional, a nova, a tecnicista, a libertadora, a libertária, a renovada não progressista, a renovada progressista e a crítico-social dos conteúdos, todas embasadas em ideologias, valores e princípios políticos em determinado período histórico, sendo algumas fortemente influenciadas pelo capital.

Observa-se uma sociedade na qual o capitalismo impera como alienante, quando considerado que seus objetivos são a produção e o lucro de modo a não beneficiar o trabalhador. Objetivos atingidos através da educação formal em instituições de ensino que primam em formar mão de obra através de uma educação muitas vezes alienante. Como justifica Andrade (2002, p.174) que fala da existência de uma enorme dívida social no campo educacional, no qual o estado um dia há de arcar com suas pendências, pois é sabido que o projeto do capital não está

preocupado de forma alguma com a importância de uma política educacional voltada para diminuir as infâmias da sociedade, existindo, a partir dessa diminuição, uma esfera social mais justa. Objetivando a instituição de ensino à produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia e indivíduos incapazes de questionamentos políticos esses que têm sua tutela e interesses defendidos pela classe dominante, classe essa que visa apenas ao lucro.

Fixaremos uma discussão em torno da pedagogia tecnicista e a crítica social dos conteúdos contextualizando-as, e a influência do capital sobre elas. Levando em consideração teorias de renomados autores, Dermeval Saviani, Paulo Freire, Sacristán, Gasparin, Libâneo, István Mészáros entre outros. Sendo a primeira fortemente influenciada pelo capitalismo em que essa escola tinha como dever ser produtiva, coerente e organizada e formando indivíduos capazes de se engajar rápida e eficientemente no mercado de trabalho. Para tanto, à imagem da empresa, a escola deveria apresentar uma atividade eficiente e eficaz. Logo, o indivíduo era considerado apenas mais uma peça na linha de produção da indústria, se atingisse os anseios dessa, era eficaz; caso não, era descartado.

Indo na contra mão dos valores tecnicistas temos a pedagogia crítico social dos conteúdos optando pela denúncia política ao trabalho pedagógico na escola e os que vêm tentando uma atuação pedagógica crítica, por acreditar na possibilidade de explorar os espaços disponíveis pelas contradições da sociedade de classes.

Partindo dos pressupostos dos distintos currículos, como a pedagogia tecnicista pode influenciar o currículo e a formação de um indivíduo dentro da sociedade e a pedagogia crítica social dos conteúdos pode vir a transformar valores, princípios e ideologias estabelecendo um indivíduo politizado, diversificado, e não egoísta, capaz de resolver operações impostas em seu cotidiano. Resumindo, o presente levantamento bibliográfico tem como objetivo, através de teorias dos respectivos autores, organizar pensamentos que englobem o capital e sua influência no currículo educacional.

Rotineiramente em nossas vidas somos influenciados pelo sistema capitalista em todas nossas operações e relações. No campo da educação não é diferente. Logo, a presente revisão bibliográfica questiona quais são as interferências do sistema capitalista na pedagogia tecnicista e como vão interferir em uma proposta de currículo transformadora. Sendo assim, essa pesquisa de cunho bibliográfico, tem a perspectiva de contribuir de forma a expor pontos negativos e

qual seria o verdadeiro interesse da pedagogia tecnicista. Apontando à comunidade educacional e à sociedade em geral como ela se torna vítima da alienação imposta por seus superiores.

A proposta dessa revisão tem como objetivo geral, identificar a existência de influências do capital e das pedagogias tecnicista e histórico crítica no currículo escolar. Priorizando entre seus objetivos específicos, verificar o comportamento da tendência pedagógica de ensino histórico crítica e tecnicista na construção social do indivíduo. Na qual, descreve o currículo escolar e sua influência na formação da sociedade. Pontuando como o capital pode influenciar no processo educacional.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente monografia teve caráter de revisão bibliográfica, na qual foi sustentada através de teorias de diversos autores, entre eles: Dermeval Saviani, Paulo freire, Sacristán, Gasparin, Libâneo, István Mészáros entre outros. Assim fixou-se discussão em torno das pedagogias tecnicista, crítico social dos conteúdos e o currículo. De modo que procurou-se responder como o capital comportou-se quando atrelado a esses três assuntos.

2. FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

2.1 EDUCAÇÃO E CAPITAL

Hill (2003, p.25) faz referência a uma mudança mundial nos sistemas de ensino e educacional, advinda de uma política do capital neoliberal, e pontua que:

(...) A privatização dos serviços públicos, a capitalização e a reificação da humanidade e dos comandos globais das agências do capital internacional – apoiados pela desestabilização de governos que resistem e, por fim, pelas cavalarias armadas dos EUA, seus aliados e mandatários – resultaram na criação de mercados competitivos quase globais (se não universais) para os serviços públicos e aqueles voltados ao bem-estar social, tal como a educação. Esses mercados educacionais são marcados pela seleção, exclusão e são acompanhados por, e situam-se dentro de, um quadro de crescimento exponencial das desigualdades, quer no âmbito da nação, quer internacionalmente (HILL. 2003, p.25).

Ainda segundo Hill (2003, p.25), os capitalismo nacionais e globais almejam e vêm conseguindo cortar gastos públicos, sendo que os serviços públicos caros são realizados através de impostos cobrados sobre o capital. Logo, cortam-se os gastos com serviços públicos, reduzindo os impostos sobre o lucro, refletindo no aumento da acumulação do capital.

O mesmo autor diz que os EUA e Grã-Bretanha têm um plano de negócios para educação mundial resumido em três pontos, apresentados a seguir:

(...) 1 – um Plano de Negócios para a Educação: que se concentra em, socialmente, produzir a força de trabalho (a capacidade das pessoas para trabalhar) para as empresas capitalistas;

2 – um Plano de Negócios na Educação: que se concentra em liberar as empresas para lucrar com a educação;

3 – um Plano de Negócios para as Empresas Educacionais: que é um plano para as “Edubusinesses” (empresas educativas) inglesas e americanas lucrarem com as atividades internacionais de privatização. (HILL. 2003, p.25),

Freitas (2012, p.20) deixa um pensamento a ser questionado por nossa sociedade, quando levado em consideração o modelo de educação e a sociedade

desejada, em seu trabalho intitulado “Educação alienante para os dominados hegemônicos”, quando contextualiza:

(...) Não se deve vislumbrar a educação como um utopista social, que crê que as transformações estruturais da sociedade acontecerão por meio dela, já que a própria educação que experimentamos é determinada por estas estruturas. O dualismo educacional da primeira república em curso demonstra que em parte havia uma escola destinada aos filhos das famílias de bem, com cursos de Latim, Grego, Literatura e Música, sem o caráter profissionalizante; e por outro lado o ensino da oficina e da vida para os filhos da pobreza. Analfabetos de pai e mãe, mas excelentes lavradores, mineradores, pedreiros, ferreiros. Estes sustentaram as riquezas dos primeiros (FREITAS. 2012, p.20).

Assim, a educação comporta-se como mero negócio na mão dos detentores do capital, que apenas visam ao lucro em benefício próprio, com a educação perdendo seu caráter primordial que é, através de seus conteúdos construídos ao longo da história pelos embates sociais e a relação do homem com a natureza.

Tornando o, um indivíduo crítico ao ponto de conviver harmonicamente com o seu próximo e suas diferenças, sabendo lidar com os elementos que tornam sua vida possível na terra.

Hill (2003, p.27) faz referência aos trabalhos de Elenn Rikowki tais como “The Battle in Seattle (2001)” que faz uma análise marxista baseada no estudo do Trabalho, refletindo sobre a educação ao ponto em que ele coloca o professor como o mais perigoso dos trabalhadores, pois desempenha papel essencial na formação do indivíduo como trabalhador, ou seja, mão de obra, referindo-se a ele como mercadoria da qual depende o sistema capitalista (RIKOWKI apud HILL, 2003, p.27) define:

(...) Os professores são perigosos porque eles estão intimamente ligados à produção social da força de trabalho, fornecendo aos estudantes técnicas, competências, habilidades, conhecimentos e atitudes e qualidades pessoais que podem ser expressas e utilizadas no processo de trabalho capitalista. Os professores são os guardiões da qualidade da força de trabalho! Este potencial, este poder latente que têm os professores é a razão pela qual os representantes do Estado perdem o sono preocupando-se sobre seu papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam entregues aos locais de trabalho pelo capital nacional e que disponham da mais alta qualidade possível.

Mézaros (2005, p.35) contextualiza que não existe separação entre a educação existente e sua ligação com a lógica do capital, e propõe:

(...) A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, com se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma submissão hierárquica e implacavelmente imposta.

Mézaros (2008, p.65) também dispõe sobre o papel da educação e dispõe que seja sua função:

(...) Educação é soberana, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto-mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Moura (2009, p.08) concorda com Mézaros quando pontua:

(...) Com tamanha desorientação no processo educacional, poucos negariam que os processos educacionais e os processos sociais de reprodução estão intimamente ligados, a reprodução da ordem do capital se enraíza cada vez mais neste processo, abraçando os parâmetros estruturais fundamentais onde o capital permanece “incontestável”, o que limita uma mudança educacional radical que tende a romper com a lógica da sociedade capitalista.

Frigotto (1993, p.44) também concorda que a escola atenta para o interesse de algo e vai se comportar em detrimento do interesse de alguém, e contextualiza: “a escola é uma instituição social que, mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”.

Logo, percebe-se a função social da educação de modo que venha responder aos interesses do capital. Assim comporta-se a educação como um instrumento estratégico para a lógica neoliberal, com a função de formadora de mão de obra, ou seja, do trabalhador para o processo de produção. Mais uma vez Frigotto (1993, p.26) colabora com esse pensamento enfatizando a “educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho.”

Para Silva (2010, p.518) essa teoria vai ao encontro de outra na qual pontua:

(...) Analisando esses pressupostos podemos explicitar que a Teoria do Capital Humano (TCH) contempla os investimentos na área educacional como uma forma de retorno para o trabalho e para o capital, a Teoria do Capital Humano é àquela que prega e deposita fortemente o investimento na educação como forma de provocar uma modificação social.

Sendo assim, a teoria proposta tem na educação a ferramenta necessária para o aumento do capital. Silva (2010, p.518) propõe que:

(...) É o processo educativo que produzirá algumas atitudes e conhecimentos para capacitar para o trabalho. Assim sendo, nesse ponto de vista, a educação é tida como um dos fatores que auxiliam no desenvolvimento e na distribuição social de renda. No entanto, as questões relacionadas às diferenças de classes são deixadas de lado, pois quem não conseguiu uma posição social melhor deve ser auto responsabilizado, pois não teve méritos.

Mészáros (2002, p.45) propõe a ideia de que a educação formal não é a força ideologicamente primária que cimenta o sistema capitalista; nem é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipatória radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz a partir de dentro e através dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Sendo assim, o autor relata que a educação não é o caminho para a revolução, nem a ordem determinante do capitalismo, mas sem essa se torna praticamente impossível consideráveis

mudanças sociais. Fugindo a educação, assim, de seu caráter de formação emancipatória, para a transformação.

Como critica Gasparin, (2005, p. 1-2)

(...) Muitas críticas são feitas à escola tradicional, considerada mera transmissora de conteúdos estáticos, de produtos educacionais ou instrucionais prontos, desconectados de suas finalidades sociais. Se isto é verdade, deve-se lembrar que a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Neste sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica. Pode ser que a escola, hoje, não esteja acompanhando as mudanças da sociedade atual e por isso deva ser questionada, criticada e modificada para enfrentar os novos desafios.

Meszáros (2005, p.47) ainda sugere que fazer uma interferência na lógica do capital no campo da educação é, portanto, sinônimo de substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de interiorização mistificante por uma alternativa positiva abrangente. Essa interferência seria a transformação de uma educação tradicional em uma ação transformadora.

O mesmo autor sugere que seja necessária uma concepção abrangente de educação, para que assim possa nos auxiliar em um objetivo maior, para que ocorra a mudança radical, servindo de “estopim” para o questionamento da massa, para que essa rompa com a lógica do capital:

(...) Essa maneira de abordar os assuntos é, de fato, tanto a esperança como a garantia do êxito possível. Por contraste, cair na tentação dos arranjos institucionais formais – “a pouco e pouco”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoráveis – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido desta lógica auto-interessada do capital. Esta última forma de encarar tanto os problemas em si mesmos como as suas soluções “realistas” é cuidadosamente cultivada e propagandeada nas nossas sociedades, enquanto que a alternativa genuína e de alcance amplo e prático é desqualificada aprioristicamente e afastada bombasticamente como sendo “gestos políticos” (MESZÁROS, 2005, p.48-49).

Portanto, a educação é vista como sendo uma espécie de ferramenta nas mãos de setores políticos e do capital de modo a favorecer os mesmos. Podendo se comportar como instrumento de normalização da sociedade, de modo que esta sirva submissa aos seus superiores, assim Mézáros (2005, p.49) propõe que:

(...) Essa espécie de aproximação é incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática. Porque limita tanto a educação como a atividade intelectual da maneira mais estreita possível, como a única forma certa e adequada de preservar os "padrões civilizados" daqueles destinados a "educar" e governar, contra a "anarquia e a subversão". Simultaneamente exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os para sempre a serem apenas influenciados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da presumida superioridade da elite: "meritocrática", "tecnocrática", "empresarial", ou o que quer que seja.

Entende-se, por isso, que a elite dominante, juntamente com governantes politicamente incorretos, que se valem de benefícios corruptos que atendem apenas a interesses deles mesmos, propõem uma educação esmagadora da classe trabalhadora e menos favorecida, sendo essa educação deturpada, formando indivíduos não questionadores das verdades absolutas propostas por grupos hierárquicos dominantes. Refletindo a lógica do sistema capitalista a educação assume o status de simples mercadoria.

Mészáros (1981, p.273) reflete sobre as funções da educação como sendo: "A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (a) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (b) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político." Assim, para que os sistemas político e econômico caminhem com eficácia, se torna indispensável uma boa estrutura, ou seja, uma educação de "qualidade", para que haja a manutenção da máquina capital. Sendo essa qualidade da educação discutível, pois do ponto de vista do autor ela se torna alienante fugindo dos princípios e valores da educação para redenção.

Logo, o autor discorre que, para o sucesso e manutenção da máquina conhecida como capital é pertinente ao sistema uma boa estrutura, função cabível aos sistemas de ensino, que servem aos interesses da classe dominante.

Segundo as Nações Unidas, no seu relatório sobre desenvolvimento humano, evidencia-se:

(...) que o 1% mais rico do mundo recebe tanto de rendimento quanto os 57% mais pobres. O intervalo de rendimentos entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou dos 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de 2 dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a qualquer forma melhorada de serviços de saneamento, e uma em cada seis crianças no mundo em idade de frequentar a escola primária não estavam na escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não agrícola ou está desempregada ou sub-empregada” (MINQI, 2004, p.21).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE, 2008), o Brasil gasta com investimentos em educação, em média, 5,5% do produto interno bruto (PIB), somando os gastos públicos e privados. Comparado a outros países com melhor qualidade em educação, o valor se equipara, como é o caso dos Estados Unidos, que destinam 5,3% de seu PIB e a Inglaterra, 5,5%. O problema é que o Brasil tem péssima distribuição desses recursos em seus diferentes níveis e modalidades educacionais. Destina ao nível superior a maior parcela desse valor trazendo, assim, prejuízos à educação básica.

Mesmo sendo um dos países que mais aumentaram gastos com a educação, ainda não se investe o recomendado do PIB pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e ainda se está longe do recomendado como aponta a tabela abaixo:

Tabela 1 - Investimentos financeiros em educação - gasto anual por aluno – 2012.

NÍVEL	BRASIL	MÉDIA OCDE	POSIÇÃO DO BRASIL NO RANKING
Ensino pré-primário	US\$ 1,696	US\$ 6,670	3º pior colocado de 34 países
Ensino primário	US\$ 2,405	US\$ 7,719	4º pior colocado de 35 países
Ensino secundário	US\$ 2,235	US\$ 9,312	3º pior colocado de 37 países

USD = Dólar americano

FONTE: ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Em pesquisa encomendada pela Pearson, empresa que fabrica sistemas de aprendizado e vende seus produtos a vários países, na qual se objetivou medir a qualidade da educação em variados países, o Brasil ficou em penúltimo lugar em um ranking global de educação que comparou noventa países levando em consideração notas de testes e qualidade de professores, dentre outros fatores.

Ficando no topo do ranking Finlândia, seguida da Coréia do Sul e de Hong Kong. Para Michael Barber, consultor chefe da Pearson, as nações que figuram no topo da lista valorizam seus professores e colocam em prática uma cultura de boa educação. Ao analisar os sistemas educacionais bem sucedidos, o estudo conclui que os investimentos são importantes, mas não tanto quanto manter uma verdadeira “cultura” nacional de aprendizado, que valoriza professores, escolas e a educação como um todo (BBC BRASIL, 2012).

Questões podem ser levantadas a partir desses dados: será que essas nações investigadas e a pesquisa considera um modelo de educação que leve em conta a formação de um indivíduo crítico? Ou seria essa uma pesquisa que avalia um sistema educacional totalmente tradicional e classificatório, que prioriza a formação de mão de obra de modo a atender os interesses do capital, com pessoas altamente competitivas?

Logo, esses investimentos não são sinônimos de qualidade em educação e podem comportar-se, nas mãos das classes dominantes, como possível mecanismo de alienação da massa, que serve de instrumento para o sistema como se encontra hoje, reflexo da péssima qualidade da educação. Tendo esses dados influência direta na execução e elaboração do currículo, refletindo diretamente na qualidade de ensino, que por sua vez refletirá em problemas sociais tirando a possibilidade da, às vezes, única ascensão social de alunos filhos da classe trabalhadora.

Andrade (2002, p.174) faz referência a uma dívida social nacional enorme com a educação e que o país, uma hora ou outra, terá de saldar suas pendências, pois entende que o projeto do capital de modo algum estaria relacionado com a criação de uma esfera social mais igualitária. O mesmo autor contextualiza que esse pode ser o discurso de nossos políticos e dos detentores do poder, mas a real preocupação seria “a constatação de que a ausência de patamares mínimos de escolarização por parte de um significativo contingente da força de trabalho industrial nacional acaba por representar um importante fator de custo para própria realização do processo reprodutivista”.

2.2 CURRÍCULO

Currículo em latim significa caminho, trajeto, pista ou circuito atlético conforme contextualiza Goodson (1995, p.7). A terminologia *curriculum* é proveniente da palavra *currere*, que tem como significado o verbo correr, curso ou carro de corrida. Ou também pode estar-se referindo à “ordem ou sequência” e à “ordem como estrutura”. Sendo que a última compreende o conjunto de práticas educativas trabalhadas no século XVI em universidades, colégios e escolas tendo sua base no *Modus et Ordo Parisiense*. *Modus* que compreendia a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução individualizada, ou seja, aluno por aluno e *Ordo* (ordem) com dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade “ordenada”). (HAMILTON apud SILVA, 2006, p.4820).

Segundo Silva (2006, p.4820) o currículo é entendido como atividade prática que define uma ação, não sendo um documento estático. E enquanto prática é entendido e expressa a função socializadora e cultural da educação. Sendo assim, as competências que o currículo envolve como expressão do projeto cultural e da socialização, serão realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si.

Logo, o currículo, desde o século XVI, se apresenta como objeto importante para a instituição de ensino. Comportando-se como um documento que fará referência à prática e conteúdos que vão ser trabalhados durante determinado ciclo. Tendo um objetivo maior com a formação de uma sociedade desejada e a relação dessa com os elementos primordiais à sua vida e conservação. Currículo esse que vai se comportar em detrimento de alguma força na sociedade.

O currículo pode ser entendido sobre variadas óticas segundo Sacristán, (2000, p.14) que contextualiza:

(...) Como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem.

O mesmo autor sugere o currículo como afirmação de um plano a ser reproduzido à instituição educacional de determinado grupo social. No qual é determinado os conhecimentos, valores e atitudes. Logo a construção desse currículo deve levar em consideração seus alunos em seus anseios e realidade, o que viria a auxiliar o desenvolvimento do cidadão.

“O currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma” (SACRISTÁN, 2000, p.14).

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008, p.16) sugerem que os conteúdos necessitam ser trabalhados de forma articulada, sendo que uma disciplina depende de outra, o que facilitaria a construção do conhecimento por parte dos envolvidos, proporcionando a eles uma nova visão de mundo, entendendo-se como indivíduos participativos dentro do contexto social.

(...) Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem (DIRETRIZES CURRICULARES DE CIÊNCIAS DO ESTADO DO PARANÁ, 2008, p. 16).

Não podendo considerar esse como tão somente um documento, fazendo assim, perder seu caráter transformador, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, acreditam que, quando o currículo é tratado dessa forma, tal como uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz.

Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que

produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social (DIRETRIZES CURRICULARES DE CIÊNCIAS DO ESTADO DO PARANÁ, 2008, p.18).

Como discorrido acima, os aspectos sobre concepção de currículo são variados: ideológicos, sociológicos, antropológicos, entre outros. Sacristán (1998) é um exemplo que entende o currículo como uma forma de se ter acesso ao conhecimento, assim não podendo limitar seu significado estático, mas, através das perspectivas em que é pensado e formulado, se converte numa maneira particular de entrar em contato com a cultura.

Sacristán (2000, p.16) considera:

(...) As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais e intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Ademais, apresenta interesse de cunho político que perpassa o sistema educativo em determinado período histórico e por meio desses desejos se realiza o processo de ensino aprendizagem.

Assim, da tentativa de responder o que é currículo, outras duas questões indissociáveis se colocam como eixos para o debate: a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente (DIRETRIZES CURRICULARES DE CIÊNCIAS DO ESTADO DO PARANÁ, 2008, p.18).

Faz-se entender, como descrito no parágrafo acima, que o currículo sempre procura atender ao interesse de alguém, contendo no documento o desejo deste alguém. Entretanto, a instituição educacional possuir o currículo não é garantia que o esteja sendo aplicado, uma vez que fica ao encargo do professor sua execução ou quaisquer modificações.

Menezes (2007, p.2) contextualiza que:

(...) É justamente na construção ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir, o que a escola faz, para quem faz ou deixa de fazer é também na construção ou definição das propostas, que são selecionados conteúdos, que vão ajudar as pessoas a entenderem melhor a sua história e a compreenderem o mundo que as cerca. No entanto, tais planos ou propostas são formulados de forma muito pré-estabelecida e não consideram qualquer perspectiva de contextualização, desconsiderando os saberes locais e não científicos.

Segundo Sacristán (2000, p.16) “as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si”. Sendo assim, a escolha e estruturação de um currículo, vem a ser reflexo direto de como vai comportar-se nossa sociedade e qual perfil de indivíduo vem a se estabelecer, pelas escolhas dos detentores do poder. E se esse indivíduo, através dos conteúdos selecionados alcançaria a sua emancipação, assim entendendo-se como indivíduo construtor de sua história em interação com os demais. Para Martins (2004, p.31-32) currículo descontextualizado é aquele que não considera a realidade social do educando, quando emprega o seguinte discurso:

(...) Mesmo no currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão estes universais. O que está por traz da ideia de “Educação para a convivência com o semiárido” é, antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos.

Como descrito acima, o autor entende por currículo descontextualizado aquele que não prima por conteúdos que abordem a realidade dos alunos, desrespeitando os conhecimentos prévios deles trazidos à classe e construídos de

seu convívio social, desconsidera as necessidades e interesses do alunado, além de considerar metodologias de avaliação totalmente ultrapassadas que consideram a classificação, portando-se assim como excludente. Muitas vezes, sendo os professores, e seus níveis hierárquicos acima, responsáveis por tal “tragédia educacional”, comportando-se esses, de modo autoritário, sem ao menos questionar-se sobre a realidade, capacidade e oportunidade de cada indivíduo, por fim não são capazes de questionarem nem ao menos os conteúdos. Menezes (2007, p.8-9) entende por currículo contextualizado aquele que possibilita mudanças, construído diversificadamente e enfatiza:

(...) Contextualizar implica estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico/social/político e cultural e o currículo como um todo, concebido como um processo em constante construção que se faz e se refaz. O que se quer afirmar com a contextualização do currículo é que ele seja o veículo, o interlocutor dos saberes locais, com os saberes globais, que seja visto como campo de transgressões e que permita a possibilidade de criação.

Menezes (2007, p.11) conclui que:

(...) o currículo é fruto de discursividades diferentes, de intenções diversas, de variadas representações. O currículo é representação simbólica, espaço de escolhas, lugar de inclusões ou exclusões. Situando-o em um contexto social e político, o currículo é antes de tudo um campo em que as diferenças produzem resultados, tratamentos, significados. Reforçando assim, que a concepção dinâmica do currículo só pode ser construída numa relação entre currículo e sociedade.

Entendendo-se o que é currículo levando em consideração os argumentos supracitados, discorreremos agora sobre a pedagogia tecnicista, que tem forte influência do capital e dos interesses políticos do mercado capitalista, sendo fortemente criticado, pois reduz a educação e o currículo a simples “receitas” de geração de mão de obra, sendo o indivíduo considerado uma engrenagem para a realização do sistema, assim, descartando o caráter superior de um currículo bem elaborado e funcional.

2.3 PEDAGOGIA TECNICISTA

Conforme a divisão de Saviani (2002, p.54), a tendência tecnicista se enquadra nas pedagogias liberais e define o termo liberal da seguinte forma:

(...) Não tendo o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

O referido autor ainda afirma que:

(...) A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (SAVIANI, 2005, p.55).

Segundo Queiroz e Moita (2007 p.8), a tendência tecnicista tem destaque no fim dos anos 60, quando a escola renovada e seus pressupostos começam a perder créditos. Subordinadas ao regime militar, as elites estabelecem outro tipo de educação direcionada às grandes massas, com interesse de domínio sobre o oprimido. Sendo o principal interesse dessa pedagogia atender às necessidades da sociedade capitalista, guiados pela teoria Behaviorista contextualizada e trabalhada por Skinner, que tem como a verdade absoluta a neutralidade científica e a transposição dos acontecimentos naturais à sociedade.

Os mesmos autores fazem referência ao “tecnicismo educacional”, sustentado a partir das teorias da aprendizagem e da abordagem do ensino de forma sistêmica que tem como características práticas pedagógicas controladoras das ações dos alunos e mesmo dos professores, utilizando-se de metodologias repetitivas, sem a formação crítica, portanto sem reflexão e absolutamente programadas em riqueza em detalhes. O tecnicismo defendia o cidadão apático, estático diante de situações impostas, ou seja, neutro; além disso, primava pela racionalidade e o sucesso na produção (QUEIROZ E MOITA, 2007, p.8).

Kuenzer e Machado (1982, p.30) fazem entender que a pedagogia tecnicista tem seu início no Brasil, no final da década de 1960, com a consolidação da fase monopolista do desenvolvimento capitalista, se comportando como uma das soluções para a baixa produtividade escolar, que tinham reflexo dificultando o “desenvolvimento econômico com segurança”. Ressalte-se que o período que seguiu foi de forte desenvolvimento industrial e econômico, necessitando de mão de obra qualificada.

Observando que, para o funcionamento das relações de produção, exigem que as ideias que as sustentam sejam disseminadas, Kuenzer e Machado (1982, p. 30) afirmam que a opção pela tecnologia educacional configurou-se, então, 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.

(...) Esses valores têm sua ascendência na Teoria Geral de Administração (TGA), sistematizada por Frederick Taylor, que expressam a racionalização do processo produtivo por meio da fragmentação do trabalho – separação entre os que planejam e controlam e os que executam. A Teoria Geral dos Sistemas configura-se como uma abordagem mais sofisticada da filosofia taylorista, ao propor que a eficiência do sistema deve ser assegurada “pela maximização da utilização dos recursos de todos os tipos. A produtividade máxima propiciada pela racionalização do trabalho e do controle sobre ele” (KUENZER; MACHADO, 1982, p. 39).

Saviani (2008 p.383) julga a educação, nesse período, como sendo “concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte”. Marques (2009 p.3) define que a “função da

educação era formar indivíduos aptos a contribuírem para o aumento da produtividade da sociedade, nesse sentido é que se define a competência do indivíduo e do próprio sistema educacional.” Para tanto, a reorganização do sistema de ensino contemplou:

(...) **a** - A operacionalização dos objetivos, de modo a garantir a eficiência do processo educativo;

b - A ênfase na utilização de recursos audiovisuais no ensino e o desenvolvimento de componentes de instrução programada;

c - A avaliação somativa e periódica (visando a verificar/mensurar o atingimento dos objetivos previamente elaborados);

d - Separação entre os que planejam e os que executam o trabalho educativo, com a conseqüente fragmentação do processo pedagógico;

e - Planejamento e o controle do processo educativo pelos técnicos da educação/especialistas, de modo a assegurar a produtividade do processo (MARQUES, 2009, p.3).

Com os argumentos citados acima, Marques (2009, p.3) faz entender que a pedagogia tecnicista tinha como elemento central a organização racional dos meios, a partir do planejamento pedagógico construído por especialistas. Os professores e os alunos, além de serem considerados coadjuvantes nesse processo, pouco importavam suas relações, considerando apenas a relação aluno-tecnologia. Essa linha pedagógica enfatizou a reprodução e repetição do conhecimento de forma mecânica para que assim assimilem os conteúdos não questionando as relações entre educação e sociedade.

Entendendo de modo geral, que a finalidade/função da educação era a capacitação das pessoas para atuarem no mercado de trabalho em grande crescimento, que exigia cada vez mais a força de trabalho adequada e qualificada. Na década de 70, no Brasil, as classes dominantes institucionalizaram a pedagogia tecnicista, que visava à educação da massa trabalhadora “para um país do futuro”, caracterizado pelo processo brasileiro de modernização conservadora, vinculando a educação ao precário mundo do trabalho (SOUZA, 2011, p.4). Conseqüentemente, sendo esse um modelo de currículo proposto para qualificação de mão de obra para o mercado, atendendo assim, aos desejos do capitalismo.

A mesma autora aponta problemas, pois “num país em que os governantes não investirem suficientemente de forma certa e coerente no sistema educacional, para que se conquiste uma educação eficaz e de qualidade, a maioria da população estará submetida à miséria, penúria e uma discrepância social, já que só por meio da equidade educacional, alcançará a equidade econômica e social” (SOUZA, 2011, p.4).

Segundo Aranha (1989, p. 258), diversas críticas foram feitas a essas reformas, mas a mais importante refere-se ao caráter mecânico e desumano de tal filosofia, segundo a qual a eficiência e a produtividade se sobrepõem aos valores pedagógicos.

E acrescenta:

(...)a pretensa neutralidade técnica que propõe administração e planejamento “despolitizados”, na verdade camufla e fortalece estruturas de poder, substituindo a participação democrática fundamental em qualquer projeto humano, sobretudo pedagógico pela decisão de poucos. Portanto, essa reforma, aparentemente apolítica, foi essencialmente política (ARANHA, 1989, p.258).

Kuenzer & Machado (apud Marques, 2009, p.5) também fazem críticas ao modelo educacional que utiliza um tratamento sistêmico na educação, ou seja, o processo tem uma “receita pronta”, sendo essas: procedimentos elaborados por especialistas da educação; a desconsideração dos contextos em que o indivíduo possa estar inserido, assim como sua classe, associada a uma política de compensação das suas deficiências, que estabelece um processo avaliativo e pedagógico invertidos, na medida em que as técnicas é que determinam os fins e só se ensinam comportamentos que possam ser mensuráveis e que estejam previstos no processo e, finalmente, o ocultamento das relações entre educação e sociedade.

Logo a seguir, Queiroz e Moita (2007, p.8) descrevem como se comportava a educação tecnicista e seus prejuízos à sociedade: “A escola passa a ter seu trabalho fragmentado com o objetivo de produzir os “produtos” sonhados e demandados pela sociedade capitalista e industrial”. Tais como: o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, entre outras. Subordina a educação à sociedade capitalista, tendo como tarefa principal a produção de mão de obra qualificada para atender ao mercado, trazendo para os alunos e para as escolas consequências perversas, a saber:

(...) **a** - A sociedade passou a atribuir à escola e a sua tecnologia toda a responsabilidade do processo de aprendizagem, negando os saberes trazidos pelos alunos e pelos professores;

b - Incutiu a ideia errada de que aprender não é algo inerente ao ser humano e sim um processo que ocorre apenas a partir de técnicas específicas e pré-definidas por especialistas;

c - O professor passou a ser refém da técnica, repassada pelos manuais e o aluno a ser um mero reprodutor de respostas pré-estabelecidas pela escola. Assim, se o aluno quisesse lograr sucesso na vida e na escola, precisava apenas responder ao que lhe foi ensinado e reproduzir, sem questionar e/ou criar algo novo;

d - O bom professor deveria observar o desempenho do aluno apenas com o intuito de ajustar seu processo de aprendizagem ao programa vivenciado;

e - Cada atividade didática passou a ter momento e local próprios para ser realizada, dentre outras (QUEIROZ e MOITA, 2007, P.8).

Compreendendo a educação e as suas filosofias, linhas ideológicas e econômicas da sociedade, precisaríamos entender que sem a educação pouco se faria, mas talvez ela não seja a redenção da sociedade, na qual Freitas (2002, p.300) confirma “tornar o sistema educacional um sistema justo” em meio a uma sociedade que aprofunda a injustiça do lado de fora da escola.

2.4 PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

A pedagogia em questão tem seu início e discussões na primeira turma de doutorado da PUC-SP, em 1979, na qual foi sistematizada com a publicação do texto “Escola e Democracia: para além da teoria da cultura da vara”, publicada na revista *Ande*, em 1982, texto de autoria de Dermeval Saviani (MARSIGLIA, 2008, p.1964).

Saviani (2001, p.30), critica e denuncia a escola nova como não sendo democrática, mas reacionária e pseudocientífica e configura as características de uma nova pedagogia que atenda aos anseios das classes populares, pois entende que “uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderia ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.”

Marsiglia (2008, p.1964) entende que a pedagogia crítico social foi fundamentada sobre o materialismo histórico dialético, visto que essa tendência

pedagógica está preocupada com os problemas educacionais oriundos da exploração do homem pelo homem.

Spirkine (1975, p.10) define como materialismo histórico a ciência filosófica que tem por objetivo compreender a sociedade humana, estudando a evolução desta sociedade e como os homens fazem uso dela.

O mesmo autor diz ser o materialismo histórico indissociável da filosofia marxista-leninista, que organizou a “teoria geral que é o método de conhecimento da sociedade humana como sistema, que estuda leis da sua evolução e a sua utilização pelos homens.”

Para Queiroz e Moita, 2007, p.9 (...) essa tendência se constitui, no final da década de 70 e início dos 80, com o propósito de ser contrária à “pedagogia libertadora”, por entender que essa tendência não dá o verdadeiro e merecido valor ao aprendizado do chamado “saber científico”, historicamente acumulado, e que constitui nossa identidade e acervo cultural, a “pedagogia crítico-social dos conteúdos” defende que a função social e política da escola deve ser assegurar, através do trabalho com conhecimentos sistematizado, a inserção nas escolas, com qualidade, das classes populares garantindo as condições para uma efetiva participação nas lutas sociais.

Libâneo (1985, p.63) usa o termo progressista para classificar as tendências pedagógicas que fazem uma análise crítica das realidades sociais e como a educação pode a vir ter reflexos sociopolíticos. Não sendo essa capaz de desenvolver-se naturalmente em uma sociedade capitalista.

O mesmo autor ainda a classifica como “um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.”

Segundo a classificação do mesmo autor, a pedagogia progressista manifesta-se em três tendências pedagógicas: a libertadora, conhecida como pedagogia de Paulo Freire, seu idealizador; a libertária, defensora da autogestão pedagógica e a crítico social dos conteúdos, que enfatiza os conteúdos inseridos nas realidades sociais de cada indivíduo envolvido no processo.

Nessa revisão, daremos ênfase à tendência crítico social dos conteúdos e como essa se sobrepõe à tendência tecnicista com o seu plano de emancipação do indivíduo (LIBÂNEO, 1985, p.63).

Saviani (2005, p. 36) classifica a pedagogia histórico-crítica como sendo:

(...) Tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Logo isso significa dizer que a educação é compreendida como mecanismo de interferência no seio social, sendo que, a prática social seria a sustentação cujo arquiteta-se a prática educativa, em que utiliza-se como metodologia pedagógica o contexto social, com a participação de alunos e professores.

Esses que são responsáveis por papéis distintos, responsabilidades essas necessárias para que ocorra, o embate saudável entre esses “atores” no processo pedagógico, de modo a colaborar a edificação de um currículo que preocupa-se com o indivíduo e não com o capital, refletindo diretamente na resolução de problemas dados pelo contexto social do indivíduo.

Há os momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2005, p.36)”.

Para Libâneo, (1985, p.64)

(...) A tendência da pedagogia crítico social dos conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entendendo a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado.

A partir dessa pedagogia surge então uma nova forma de efetuar o processo educacional. Apresentando uma escola mais preocupada com o indivíduo social e suas relações, sem perder o contato com as teorias científicas construídas através da história pelo próprio homem, que venham a ser ensinadas para seu benefício, em suas relações sociais e com a natureza. Assim se contrapondo à

lógica da pedagogia tecnicista, cujo objetivo principal descrito anteriormente era de formação de mão de obra para atender aos interesses do mercado, sendo o ensino feito de forma mecânica.

Paulo Freire contextualiza que, para existir o interesse em aprender deve ser necessário saber em que o indivíduo vai aplicar esses conhecimentos, e diz: “Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o apreendido a situações existenciais concretas”. (FREIRE, 1977, p.27.).

Queiroz e Moita (2007, p.14) defendem que a prioridade dessa concepção é o domínio dos conteúdos científicos por parte do aluno através de métodos de estudo, viabilizando a construção de habilidades e raciocínio científico, para formar-se a consciência crítica no indivíduo, para que possa interferir em sua realidade social, de modo a diminuir as desigualdades sociais. Entendendo que a função da escola não seja de apenas mera repassadora de conteúdos, mas sim, transformar os alunos através do domínio de conteúdos e habilidades, aptos a interpretar suas próprias experiências de vida e defender seus interesses de classe.

Metodologicamente e bem resumido, a escola, seus processos e envolvidos vão se comportar da seguinte forma segundo Queiroz e Moita (2007, p.15) a função é que ela seja parte integrante do todo social, preparando o aluno para participação ativa na sociedade, comportando-se como sujeito no mundo e situado como ser social. A relação entre professor e aluno é de autoridade competente que direciona o processo ensino-aprendizagem por parte do professor e mediador dos conteúdos até os alunos, não sendo esse aluno passivo, mas sim comportando-se como crítico aliando os conteúdos científicos à sua realidade. O conhecimento é construído pela experiência pessoal e subjetiva sendo que sua metodologia engloba o contexto cultural e social e os conteúdos são culturais, universais, sempre reavaliados frente à realidade social. Por fim, a avaliação vai se comportar levando em consideração que a experiência só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo, os externos podem levar ao desajustamento.

Em síntese, a atuação da escola vai deter-se em preparar o indivíduo para o mundo adulto e suas contradições. Possibilitando-lhe um “leque” de ferramentas por parte dos conteúdos aplicados para que sua participação seja organizada e ativa na democratização da sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

E assim, finalizo este trabalho de revisão lembrando que o mesmo busca responder aos objetivos pretendidos e os próprios anseios e questionamentos do autor, quando feito um paralelo entre educação e o capital, além de colaborar para pesquisas na área educacional.

Devemos compreender o currículo como um documento que contenha disciplinas, metodologias, materiais, procedimentos e avaliações que vão ser superados em determinada escala de tempo, de maneira que atenda a pretensão de um grupo predominante em seus costumes culturais. Resolutamente, ao longo da história do indivíduo como ser social, o currículo é construído para atender ao modelo de sociedade vigente e assim se deu com a pedagogia tecnicista nos anos 60 que se valia de métodos repetitivos, professores autoritários, alunos passivos e avaliações classificatórias que tinham por objetivo a formação de mão de obra qualificada com intuito de atender aos interesses do mercado, sendo esses modelos pertinentes na sociedade atual. Sendo que hoje, não foge-se muito a regra, quando observado nosso sistema educacional público em sua grande parcela defasado e tradicional com práticas, metodologias, materiais didáticos e avaliações totalmente “arcaicos”.

Paralelamente a essa pedagogia, o trabalho apresenta a tendência crítico social dos conteúdos, que dá primazia, através dos conteúdos históricos/científicos construídos ao longo da história da humanidade para formar um indivíduo crítico que seja capaz de questionar-se sobre a realidade, em que não exista uma verdade absoluta. Porém, resta a pesquisadores, professores, alunos e demais interessados um questionamento acerca de como uma pedagogia como essa pode fazer parte de um currículo que se comporte contrário ao interesse do mercado.

Quando compreendemos as conexões entre educação e níveis ideológicos, políticos e econômicos da sociedade, temos de perceber que essa educação não irá romper com a lógica do capital, priorizando assim uma sociedade que aliena, exclua e marginalize o indivíduo que participe do processo de produção do mercado como também o que não atenda aos interesses do mesmo, sendo excluído do meio social. Logo, em paralelo, a tendência crítico social começa a revelar-se em nossas escolas como um currículo contrário que objetiva a capacitação para a participação no processo de formação da força de trabalho e na inclusão da ideologia do

consumo dominante resultando na exploração dos trabalhadores, reforçando e perpetuando a dominação capitalista, atendendo aos interesses das minorias.

Ao longo deste presente trabalho, foi necessária a contextualização do universo da pedagogia tecnicista (tendência de caráter liberal), uma vez que o capitalismo e seus preceitos encontraram nessa pedagogia uma forma de atender aos seus anseios de modo evidente. Conseqüentemente, com o enfraquecimento de tal pedagogia durante o período histórico e a evidência de uma tendência crítica e social, hoje o capital busca favorecer seus interesses através da educação de forma mascarada. Partindo desse pressuposto, podemos entender a educação como uma mercadoria e não como instrumento de emancipação. Baseado nos argumentos acima, propus apresentar a educação vista por meio dessa ótica, atrelada aos interesses econômicos do capital, levando à disseminação e ao fortalecimento do sistema capitalista, cujo poder está em poucas mãos. É deprimente pensar em uma instituição detentora de valores e princípios tão ricos e de diversas possibilidades quando apresentada diante de uma sociedade medíocre que se comportaria como mero instrumento para o capital.

Quando observamos nosso sistema político vigente, no qual grande parcela da população comporta-se pateticamente, conservando o egoísmo narcisista de natureza e preconceituoso de opção, confunde-se e inverte-se todos nossos valores. Sobre a influência de uma indústria cultural falida e inútil, nutridos pela ganância e o consumismo sustentamos a miséria e a discórdia, em uma sociedade absolutamente classificatória e competitiva. Fica quase impossível que nossas instituições de ensino façam uso de uma política de educação emancipatória, a não ser aquelas defendidas pelo capital, que são mascaradas por uma política que se diz democrática, mas que só faz excluir e marginalizar os que não se adaptam as leis do mercado.

Com isso, é quase impossível que haja uma tendência pedagógica, currículo e instituições de ensino que possam ir contra a lógica do capital. Mas, se perguntado como essa deve comportar-se na lógica emancipatória teríamos que o currículo e a tendência pedagógica devem assumir uma perspectiva de ações executáveis, sendo característicos a essas, a formação crítica, política e científica de modo democrático atendendo todas as camadas da sociedade. Como sugerido nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, quando assumido um currículo disciplinar, nas quais essas disciplinas sejam trabalhadas interligadas uma se comunicando com a

outra de modo crítico, a escola passaria a ser um local de “sociabilização do conhecimento”, tendo reflexo principalmente sobre as classes menos favorecidas, que tem nas instituições de ensino uma oportunidade, muitas vezes única, de acesso a mundo letrado do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com as artes, o que acaba por ser reflexo de uma sociedade mais justa, de oportunidades, não alienante e menos desigual.

Os docentes devem perceber em seus alunos particularidades e formas de absorção de conhecimentos que vão variar de aluno para aluno. Os professores aqui são mediadores do saber, interlocutores entre o conhecimento e o aluno, alunos esses, que recebem esse conhecimento e tem por missão sistematizá-los aos seus conhecimentos já estabelecidos. Assim percebem a verdadeira lógica em aprender, que não é apenas aprender por aprender como referenciado por Paulo Freire. Este autor contextualiza sobre o saber criticamente reelaborado, no qual aplique o conhecimento sistematizado ao seu contexto social de modo a modificá-lo, fazendo com que esse individuo não acredite na existência de uma verdade absoluta.

Por sua vez, as instituições de ensino e seu corpo pedagógico necessitam compreender que o aluno ao chegar à escola traz consigo um “arcabouço” de conhecimentos já estabelecidos de suas interações com o mundo e cabe a escola os sistematizá-los de modo crítico e científico. O descrito acima são os pilares que sustentam a pedagogia histórico crítica, contudo em uma sociedade que tem por objetivos a produção e acumulação de riquezas, acaba o currículo e a tendência por ter apenas caráter prescritivo. Assim além de executar as fórmulas já conhecidas, é necessário apontar modelos alternativos que driblem a lógica do capital e passe a favorecer os marginalizados pelo capitalismo, haja vista que atualmente é quase impossível fugir da lógica do mercado, na qual se mostra insustentável.

Ao longo do trabalho foi possível perceber a ligação íntima entre a educação e o capital. A primeira comportando-se como ferramenta na mão do segundo. Assim a educação acaba por fornecer conhecimentos e mão de obra ao mercado. Além disso, transmitiu e transmite valores que validam os interesses do mercado, que acaba por alienar a massa os fazendo vítimas de um sistema insustentável.

Além disso, a atual economia global (conhecida como economia mundial) e seus governantes não demonstram quaisquer esforços no sentido de inverter essa lógica. Ao contrário, eles se concentram em um plano de privatização mundial para com a educação que acaba por ter como finalidade oferecer ao filho da aristocracia

uma educação de qualidade e ao filho da pobreza oficinas e ensino técnico profissionalizantes, de modo que estes atendam aos interesses do mercado e sustentem as riquezas dos primeiros. Logo fazem-nos acreditar em uma falsa democracia de oportunidades, em que disseminam uma política de merecimento e esforços que sustenta a marginalização dentro e fora das instituições de ensino.

Segundo os argumentos citados no decorrer deste trabalho, fica claro que o Brasil necessita superar seu sistema educacional defasado e tradicional, embora hoje exista por parte de alguns a vontade de superação deste status quo, e investimentos que se equiparam a outras nações que são modelos quando se trata de educação de qualidade, sendo possível afirmar que os investimentos nem sempre são sinônimos de qualidade para a realização do ensino e o modelo de educação adotado universalmente considerado "um sucesso", nem sempre torna um indivíduo emancipado ou crítico. Sendo assim, busca-se uma escola crítica que rompa com a lógica do capital e da mídia, que reflita a atual situação da sociedade em sua interação indivíduo / indivíduo e indivíduo / natureza e proponha uma mudança para o fim da marginalização.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Anício. **Reestruturação Produtiva, Estado e Educação no Brasil de Hoje. In: Trabalho & Crítica: Anuário do GT Trabalho e Educação.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. UFSC/NUP/CED. Florianópolis. Cidade Futura, 2002.

ARANHA, Maria. **A educação sob a ditadura militar. In: História da educação.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989, p. 252-259.

BBC, Brasil. **Brasil fica em penúltimo lugar do ranking global de qualidade de educação.** Disponível em http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/11/121127_educacao_ranking_eiu_jp.shtml Acesso em Agosto de 2013.

DIRETRIZES, Curriculares. **Ciências.** 2008. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1> Acesso em Agosto de 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, Adriano. **Educação Alienante para os Dominados Hegemônicos**. Florianópolis. 2012. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2594/1987> Acesso em Agosto de 2013.

FREITAS, Luiz. **A internalização da exclusão**. **Educação & Sociedade**: Campinas. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf> Acesso em Agosto 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GASPARIN, J, Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica**. 3ª edição revista. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 2005.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**, Petrópolis: Vozes, 1995.

HILL, Dave. **O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação**. Currículo sem Fronteiras. Jul/Dez de 2003. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf> Acesso em Agosto de 2013.

IBGE. **Instituto Brasileiro de geografia e Estatística**. 2008. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em Julho de 2013.

KUENZER, Acácia & MACHADO, Lucília. **A pedagogia tecnicista**. In: **MELLO, G. N. (org.) Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982, p. 29-52.

LIBÂNEIO, José. **Democratização da Escola Pública: pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

MARQUES, Mira. **Tecnicismo, Neotecnicismo e as Práticas Pedagógicas no Cotidiano Escolar**. 2009. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/26711108.pdf> Acesso em Agosto de 2013.

MARSIGLIA, Ana. **Aproximações históricas e teóricas com a pedagogia histórico – crítica e sua proposta metodológica**. 2008. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/486_560.pdf Acesso em Agosto de 2013.

MARTINS, Josemar. **Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido**. In: **Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teórico práticas**. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2004.

MENEZES, Ana. **Currículo, Contextualização e complexidade: Espaço de interlocução de diferentes saberes**. Caderno Multidisciplinar, v. 04, p. 33-49, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINQI, Li. "After Neoliberalism: Empire, Social Democracy, or Socialism?". Monthly Review: Janeiro de 2004.

MOURA, Aline. **A Educação e o Alienado à Ordem do Capital**. 2009. Disponível em <http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/83T.pdf> Acesso em Agosto de 2013.

QUEIROZ, Cecília e MOITA, Maria. **Fundamentos Sócio-Filosófico da Educação**. 2007. Disponível em http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf Acesso em Agosto de 2013.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1998.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ªed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Aparecida. **História do Currículo Como Construção Histórico-cultural**. 2006. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf> Acesso em Agosto 2013.

SILVA, Edilaine. **Teoria do Capital Humano e a Relação Educação e Capitalismo**. 2010. Disponível em http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/teoria_do_capital_humano_e_a_relacao_educacao_e_capitalismo.pdf Acesso em Agosto de 2013.

SOUZA, Zilda. **Capital humano, educação e desenvolvimento econômico: Elementos de uma discussão necessária**. 2011. Disponível em <http://www.ufgd.edu.br/fch/ciencias-sociais-pronera/publicacoes-do-curso/capital->

[humano-educacao-e-desenvolvimento-economico-elementos-de-uma-discussao-necessaria/at_download/file](#) Acesso em Agosto de 2013.

SPIRKINE, Yakhot. **O Princípios do Materialismo Histórico**. São Paulo: Estampa, 1975

UOL, Educação. **Brasil fica em penúltimo lugar do ranking global de qualidade de educação**. 2012. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/09/11/brasil-aumenta-investimento-em-educacao-mas-ainda-nao-alcanca-medias-da-ocde.htm> Acesso em Agosto de 2013.