

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

2



Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

2



Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: um estímulo a transformação humana 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: um estímulo a transformação humana 2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0062-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.622221103>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Subrinho, Abinalio Ubiratan da Cruz (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Desde a superação dos paradigmas interpostos pelas tendências de cunho tradicionalista, o campo educacional vem somatizando uma série de ganhos e tensionamentos, entre eles se sublinha o amadurecimento das concepções da aprendizagem enquanto ato situado, atravessado pelas mais diversas experiências e contextos no qual todos os atores envolvidos neste rizoma se tornam importantes elaboradores e propagadores de conhecimento.

Adjunto a isso, se destaca também a indispensável atuação dos professores/as, coordenadores/as e demais profissionais da educação no desenvolvimento de reflexões de cunho teórico, metodológico, epistemológico, formuladas a partir da investigação da sua própria prática. Estudos que se convertem basilares no desenvolvimento de políticas públicas que levem em consideração o cenário sociocultural no qual a escola está imersa (do qual é simbioticamente integrante) e os sujeitos, intra e extramuros, que a compõem.

Nesse sentido, as práticas de pesquisa em Educação têm oportunizado um ganho sistêmico e multilateral para o campo e para os sujeitos, benefícios que refletem, diretamente, nos gestos e processos sociais: ganha o campo pois, em decorrência das investigações novas lentes são lançadas sobre fenômenos e problemáticas que permeiam as relações seculares do ensinar e aprender, bem como emergem novas questões achados que irão, entre outras circunstâncias, contribuir com reformulação do currículo escolar e da didática, inserindo e revisando temáticas e epistemologias.

Quanto aos indivíduos que, atravessados de suas subjetividades, ao pesquisarem exercem a autoformação, dimensão formativa aqui pensada a partir de Pineau (2002), que em linha gerais a define como um processo perene que acompanha os sujeitos em toda sua vida, promovendo uma revolução paradigmática. O estar atento a você mesmo, suas atitudes, emoções, e a relação com o outro e com o ambiente. A interação destas dimensões constitui um engajamento às causas pessoais, sociais e ambientais, possibilitando que os indivíduos reflitam e ressignifiquem, nesse contexto, o pensar praticar à docência e as outras diversas formas de ensinar.

Desse modo, nesta obra intitulada “**A educação enquanto fenômeno social: Um estímulo a transformação humana**” apresentamos ao leitor uma série de estudos que dialogam sobre as mais variadas temáticas, entre elas: a formação inicial e contínua dos profissionais da educação; discussões acerca dos níveis e modalidades de ensino, percebidas a partir de diversas perspectivas teóricas; da gestão da sala de aula e da gestão democrática do ensino público; elaboração e análise crítica de instrumentos ensino e situações de aprendizagem; constructos que versam sobre educação, tecnologia, meio ambiente, entre outras propostas transversais. As pesquisas adotam métodos mistos, filiadas a diferentes abordagens, campo teórico e filosófico, objetivando contribuir com a

ampliação dos debates em educação e com a formação, qualificação e deleite de todos os sujeitos que se encontrarem com este livro.

Assim, desejamos a todos e todas uma aprofundada e aprazível leitura.

Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

RAÍZES DA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MARCOS E DIMENSÕES

Eduardo Menegais Maciel

Gilian Evaristo França Silva

Idinéia Dutra Marquezoti de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211031>

CAPÍTULO 2..... 12

DISCUTINDO A RELAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REINVENTADO A EXTENSÃO


Natália Mueller Jenichen Perboni

Fabia Graciela de Marchi Maffezzoli

Isabela Antonio Pereira

Isabelle Martins de Carvalho

Nathália Pagotto


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211032>

CAPÍTULO 3..... 24

PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE LUZIÂNIA SOBRE A PANDEMIA DO COVID -19

Letícia Lima Veras Guarany Khouri

Simone Paixão Araújo


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211033>

CAPÍTULO 4..... 38

O RACIONALISMO FORMAL: TECNOFILIA E ENSINO PRAGMÁTICO

Lucas Sá Mattosinho


Maria da Graça Mello Magnoni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211034>

CAPÍTULO 5..... 51

A PRÁTICA DA TUTORIA COM FOCO NA IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO TUTOR PARA CURSOS À DISTÂNCIA: IDENTIFICANDO AS SUAS PRINCIPAIS FUNÇÕES

José Maria Maciel Lima


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211035>

CAPÍTULO 6..... 62

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÃO ALUNO E MERCADO DE TRABALHO

Gabriele Bonck

Paola Andressa Scortegagna


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211036>

CAPÍTULO 7..... 78

DIRETORES ESCOLARES EM UM CONTEXTO DE MASSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO: OS

DESAFIOS DA QUALIDADE

Cássio José de Oliveira Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211037>

CAPÍTULO 8..... 99

DISCUTINDO EDUCAÇÃO - PARTINDO DE KANT E FOUCAULT

Éverton Nery Carneiro


Valdivino Souza Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211038>

CAPÍTULO 9..... 111

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTOS E IDOSAS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DIREITOS


Jacqueline Nunes Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211039>

CAPÍTULO 10..... 123

DIÁRIO DE ITINERÂNCIA COMO ESTRATÉGIA REFLEXIVA DO QUEFAZER PEDAGÓGICO - EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES E NARRATIVAS: O MUNDO NA ESCOLA E A ESCOLA NO MUNDO

Mauro Batista da Rosa Junior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110310>

CAPÍTULO 11..... 127


A FORMAÇÃO PASTORAL EM MEIO A PANDEMIA DO COVID-19: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

Alisson de Souza

Clélia Peretti

Levy Freitas de Lemos

Mirian Cristina Vidal da Rocha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110311>


CAPÍTULO 12..... 136

AMAZÔNIA: A FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL E AS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Glauciene Dutra Silva

Leila Adriana Baptaglin

Wellen Crystinne de Araújo Sousa e Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110312>


CAPÍTULO 13..... 145

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOS ENFERMEIROS EM UNIDADES DE CUIDADOS INTENSIVOS NUM ESTUDO COMPARADO PORTUGAL E BRASIL

Ana Paula Morais de Carvalho Macedo

Vilanice Alves de Araújo Püschel


Katia Grillo Padilha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110313>

CAPÍTULO 14..... 158

THE TRANSVERSALITY OF THE SDGS IN UNIVERSITY STUDIES: A MULTIDISCIPLINARY EXPERIENCE


Lucía Aparicio Chofré
Cristina Escamilla
Elisa Gimenez Fita
Guadalupe Bohorques Marchori
Carla de Paredes Gallardo
José María Quilez Moreno

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110314>

CAPÍTULO 15..... 170

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES E REFUGIADOS


Ádani Lopes Brito
Angela Cristina Dias do Rego Catonio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110315>

CAPÍTULO 16..... 182

PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE SE CONSIDERA INDISCIPLINA?

Luzimar Diniz Flores
Arisa Araújo da Luz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110316>

CAPÍTULO 17..... 187

LIGA PELA EQUIDADE, IGUALDADE E ALFABETIZAÇÕES: O PROGRAMA LEIA+ E AS TRANSFORMAÇÕES REQUISITADAS PELO IVC (INDICADOR VULNERABILIDADE CURITIBA)

Oséias Santos de Oliveira
Maria Sílvia Bacila
Andressa Woellner Duarte Pereira
André Felipe Zilio da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110317>

CAPÍTULO 18..... 196

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Rosangela Portella de Castro
Elenice da Silva Moraes


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110318>

CAPÍTULO 19..... 205

DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL - CUIDAR NOS PROCESSOS DE PERDAS E LUTOS

Maria de Fátima Moreira Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110319>

CAPÍTULO 20.....	218
O USO DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS NAS AULAS Lorrany Santos Baima  https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110320	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	223
ÍNDICE REMISSIVO.....	224

O RACIONALISMO FORMAL: TECNOFILIA E ENSINO PRAGMÁTICO

Data de aceite: 01/03/2022

Lucas Sá Mattosinho

Mestre e doutorando em Mídia e Tecnologia da
Universidade FAAC/UNESP
Bauru
<http://lattes.cnpq.br/8765801706022107>

Maria da Graça Mello Magnoni

Doutora docente do Departamento de
Educação – FC/UNESP
Bauru
<http://lattes.cnpq.br/5446515762795697>

RESUMO: A partir de meados do século XIX, a burguesia, consolidando-se no poder, dá uma guinada conservadora, o que implica no abandono de vários dos ideais defendidos até então. No plano teórico, a burguesia, que antes da consolidação do poder político defendia a razão como amplo instrumento de conhecimento da realidade em seus aspectos mais íntimos, passa com sua consolidação, sustentar sua impossibilidade. O racionalismo formal é fruto direto desta miséria da razão, e por propor um método incapaz de apreender a totalidade social, impacta sobremaneira a produção do conhecimento hoje. Nosso estudo concentra-se em apresentar os aspectos mais gerais do racionalismo formal conferindo ênfase ao complexo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Racionalismo; decadência ideológica; educação; formalismo.

ABSTRACT: From the mid-nineteenth century,

the bourgeoisie, consolidating itself in power, took a conservative turn, which implied the abandonment of several of the ideals defended until then. On a theoretical level, the bourgeoisie, which, before the consolidation of political power, defended reason as a broad instrument of knowledge of reality in its most intimate aspects, passes with its consolidation, sustaining its impossibility. Formal rationalism is a direct result of this misery of reason, and by proposing a method that is incapable of apprehending the social totality, it greatly impacts the production of knowledge today. Our study focuses on presenting the most general aspects of formal rationalism, emphasizing the educational complex.

KEYWORDS: Rationalism; ideological decay; education; formalism.

O racionalismo formal é uma dessas tradições filosóficas que se orientam pela ótica burguesa reacionária. Não é sem razão que ele se afirmou justamente na França durante o período de insurreições proletárias no século XVIII e que tem no positivismo de Augusto Comte (1798-1857) a primeira manifestação para-si. Antes de prosseguir é preciso fazer duas ressalvas importantes. Primeiramente, essa linha de investigação está longe da homogeneidade, sendo constituída por inúmeras correntes que, não raro, rivalizam entre si acerca de algum aspecto pontual, como foi o caso da querela entre positivismo lógico e seu método verificacionista e o falsificacionismo

de Karl Popper (1902-1994)¹. Contudo, todas as correntes que fazem parte desse guarda-chuva compartilham da mesma base ontoepistemológica e, exatamente por isso, guardam muita proximidade em vários aspectos éticos, políticos, estéticos e epistêmicos, como veremos mais à frente. A segunda observação é que nem sempre quem abraça seus fundamentos metodológicos – tomados como únicos critérios de veracidade científica por boa parte dos pesquisadores – está alinhado com o conservadorismo. O que aventamos, nesse primeiro contato, é a insuficiência de seus pressupostos, que abre ampla margem a elaborações mistificadoras da realidade ainda que a despeito da intenção do pesquisador. Essa perspectiva sintetizada pela conhecida frase de Lukács em *Teoria do romance* (2000), “uma ética de esquerda e uma epistemologia de direita”, induz a posições teórico-práticas, na melhor das hipóteses, reformistas.

O termo racionalismo formal sugere, ainda que adjetivado, uma certa permanência da fé na racionalidade humana. Não obstante, diferentemente do entendimento do passado em que a razão iluminista estava intimamente vinculada ao humanismo e ao historicismo, essa racionalidade formalista abandona essas categorias e promove um atrofiamento ao identificá-la com o simples entendimento intelectual. Kant distinguia claramente razão de intelecto, representada pelas palavras *Vernunft* e *Verstand*, respectivamente. Apesar do caráter discursivo de ambos, a razão é o que produz os conceitos por si, por excelência, a faculdade dos princípios. Em *Crítica da razão pura* (2009), ele comenta que o entendimento é parte integrante da razão, mas não se esgota nela:

Assim como no entendimento, há, dessa faculdade, um uso meramente formal, isto é, lógico, em que a razão faz abstração de todo o conteúdo do conhecimento; mas também há um uso real, em que a própria razão contém a origem de certos conceitos e de certos princípios que não apreende nem dos sentidos nem do entendimento. A primeira dessas faculdades foi, certamente, definida há muito tempo pelos lógicos, e é a faculdade de raciocinar indiretamente (...); mas a segunda, que cria conceitos por si própria, ainda não é explicada dessa forma (KANT, p. 210).

Um resultado imediato dessa identificação entre razão e entendimento é o agnosticismo. Cunhado por Thomas Henry Huxley (1825-1895), esse termo indica a incapacidade de conhecermos aquilo que vai além dos nossos sentidos (JAPIASSU & MARCONDES, 2006, p. 4). Sistematizado em forma de doutrina, apregoa que apenas a ciência empirista pode nos dar alguma resposta sobre as coisas e que algumas perguntas de natureza ontológica (às causas finais), por não se encaixarem nesse modelo, são *metafísica* e, nesse viés cientificista, pseudoproblemas. O agnosticismo não foi uma criação desse período, já aparecia em alguns sofistas antigos e filósofos empiristas modernos como David Hume (1711-1776). O que tem de novidade nesse contexto histórico e social é que ela se torna, pela primeira vez, a perspectiva hegemônica na explicação da realidade.

¹ Segundo o positivismo lógico, neopositivismo ou também verificacionismo, apenas as declarações verificáveis por meio de observação direta ou da prova lógica são significativas. O falsificacionismo entende que as hipóteses científicas devem ser passíveis de refutação por meio da observação e de experimentos.

É apenas tangenciando as discussões elementares que é possível manipular os dados obtidos para extrair deles o que se quer e oferecer alternativas dentro do mesmo diapasão ideopolítico, tomado como o único possível.

A centralidade da empiria desse agnosticismo antiontológico nos conduz ao próximo item dessa lista: o objetivismo. Na relação de conhecimento temos sempre dois polos, o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. A abordagem epistemológica que tende ao sujeito é chamada de gnosiológica; ao objeto, ontológica (TONET, 2013). A perspectiva moderna e contemporânea confere centralidade ao sujeito, decorrência do individualismo burguês na filosofia do conhecimento. Todavia, atribuir primazia ao cognoscente implica a dificuldade de se reivindicar uma verdade objetiva por efeito de um certo grau de relativismo. Como esse modelo cientificista exige algum grau de veracidade, mas recusa-se a descer aos fundamentos ontológicos, a opção foi o objetivismo, essa pseudo-objetividade segundo a qual os objetos têm existência independente das opiniões do sujeito, mas que não podem ser capturadas em seus aspectos mais íntimos.

Se o racionalismo formal herdou o objetivismo da vertente empirista, do racionalismo clássico ele resgatou o logicismo. Como exposto, os pensadores do racionalismo clássico não só eram matemáticos formidáveis, mas tomavam a disciplina como referência na leitura do real e das relações entre o indivíduo e o mundo circundante, vide, por exemplo, a *Ética de Spinoza (2002)*. Mas, diversamente da pretensão dos antigos em compreender os aspectos mais profundos da realidade, a matemática aqui é critério de legitimidade, concorrendo para a manipulação dos dados. Quando Alessandro Zema, presidente do banco de investimentos Morgan Stanley no Brasil afirmou que a reforma da previdência “não é uma questão de ideologia, mas de matemática”², é segundo esse paradigma que ele se orienta. Nesse viés, o dado é seu próprio fundamento. Isso favorece a percepção enganosa do dado matemático considerado como algo neutro e objetivo, e as políticas que dele procedem como inexoráveis e urgentes.

As três características anteriormente expostas – o agnosticismo, o objetivismo e o logicismo – concorrem para o atributo que mais representa essa tradição: o cientificismo. Essa ideologia restrita preconiza que os cientistas detêm o monopólio do conhecimento objetivo e racional, logo, verdadeiro. Qualquer outra forma de saber não científica é desestimulada, quando não depreciada, pois julgam ilusório, errôneo, insuficiente ou grávido de outros interesses, todo conhecimento produzido que não compartilha dos seus fundamentos metodológicos. Aliás, a ideia de que apenas a ciência pode produzir conhecimento verdadeiro é contraditória nos próprios termos, pois, *a priori*, é uma afirmação à semelhança dos meios que ela mesma critica. Segundo Japiassu e Marcondes (2006, p. 45-6), a atitude cientificista está alicerçada sobre três princípios valorativos: a ciência é o único saber verdadeiro; a ciência é capaz de explicar todas as questões teóricas e

² Entrevista disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2019/04/24/internas_economia,1048474/reforma-e-matematica-nao-ideologia.shtml Acesso em 10/06/2020 às 16:39.

os problemas práticos, se forem bem estruturados; e, por conseguinte, os cientistas desfrutam de legitimidade para conduzir seguramente todas as atividades sociais. Ora, se alguém sabe o que é verdadeiro também sabe o que é belo, justo e bom, o que nos leva de volta ao discurso de autoridade. Porém, diversamente de seu correlato religioso, a autoridade conferida pela ciência torna neutro seu detentor diante das questões que afligem a humanidade.

A neutralidade científica só é passível de ser empreendida negando qualquer pressuposto ontológico. Neste sentido, é como se não tomassem como ponto de partida nenhuma concepção do que é a realidade. Isso é um equívoco assombroso e os atacadistas do mercado acadêmico-científico sabem disso. Primeiro porque não há como ignorar a constituição da realidade em si mesma. Apenas naturalizando essa visão de mundo que lhe dá suporte se é capaz de propagandear essa pseudoneutralidade. Essa abordagem simplesmente descritiva do real pode funcionar em alguma medida para objetos do mundo natural, mas na investigação da realidade social a coisa é bem diferente. Se a sociedade é fruto do trabalho humano em regime coletivo, necessariamente está situado num contexto histórico-social donde emanam valores que são incorporados pelas teorias, independentemente da percepção de quem as elabora. Não há método possível que possibilite a abstenção de juízos de valor pois o próprio método já é uma expressão axiológica.

À vista disso, os racionalistas formais têm de empenhar-se diligentemente no combate à dialética, vinculando-a à metafísica ou ao politicismo mais vulgar. O problema é em relação às categorias de contradição e de totalidade que se chocam com os postulados científicistas. A dialética implica não apenas a existência de uma contradição, mas entende-a como o elemento que dinamiza a realidade, coisa que para esse racionalismo vulgar da decadência é sinônimo de erro lógico. Admitir proposições adversas sob o mesmo aspecto e ao mesmo tempo é uma forma de investir contra a lógica formal³, pois a contradição desclassifica o pensamento e o discurso ao não ser capaz de ter poder de autenticidade, de efetividade.

A atitude pseudoanalítico-científica toma os dados em si mesmos e na sua vã pretensão de neutralidade enclausura-os num universo próprio, sem contexto e por conseguinte, sem história. A interpretação dialética escancara a dimensão histórica dos fatos ao demonstrar sua natureza contraditória e participe de uma totalidade concreta. Se esse simulacro racionalista não suporta a contradição no pensamento, elaborado no interior do hegelianismo – último suspiro teórico da burguesia progressista –, será absolutamente intransigente quanto à versão materialista inaugurada por Marx, para quem a contradição tem existência concreta. “Se o real é em si mesmo, contraditório, o conhecimento vai ser definido, não como sua gênese ideal, mas como sua apropriação real. Não deve mais

3 Importante ressaltar que a lógica formal, desde Aristóteles, é formada por três leis fundamentais e complementares: a lei da identidade, da não contradição e do terceiro excluído (negação de síntese).

interpretar o real, mas fornecer as bases teóricas para sua transformação” (JAPIASSU & MARCONDES, 2006, p. 56).

Apesar de defender uma suspensão dos valores ao analisar fatos sociais, visto que a ideologia “contaminaria” a pesquisa, os pensadores seminais do positivismo sempre foram muito claros em relação ao ponto de vista que defendiam. No prefácio à primeira edição de *As regras do método sociológico*, Durkheim (2007, p. XIII) escreve:

Nosso método, portanto, nada tem de revolucionário. Num certo sentido, é, até essencialmente conservador, pois considera os fatos sociais como coisas cuja natureza, ainda que dócil e maleável, não é modificável à vontade. Bem mais perigosa é a doutrina que vê neles apenas o produto de combinações mentais, que um simples artifício dialético pode, num instante, subverter de cima a baixo! (DURKHEIM, 2007).

A rejeição da dialética e a identificação equivocada entre neutralidade e objetividade redundam numa característica-chave na compreensão da dimensão ideológica de seus discursos: o reducionismo. A realidade, com suas contradições e mediações, é extremamente complexa e sua assimilação exige a descida aos fundamentos ontológicos. Isso é uma impossibilidade para os formalistas, pelas causas já aventadas, principalmente o agnosticismo. Portanto, para explicar fatos e processos de extrema heterogeneidade e de íntima correlação, buscam reduzir os fenômenos aos seus aspectos mais aparentes, triviais e elementares. O resultado são abordagens unilaterais ou, no melhor dos casos, incompletas. Abbagnano (2012, p. 984), elenca o economicismo, o psicologismo, o sociologismo e o biologicismo como expressões, no campo das ciências, desse reducionismo que, ao tornar absoluto cada aspecto singular, faz de todo o resto mero epifenômeno.

Embora o objetivismo empirista do racionalismo formal nos dê a ilusão de uma abordagem materialista, a verificação de sua teoria da história evidencia o idealismo de suas postulações. Desde o positivismo, primeira expressão desse movimento, até as “teorias” da sociedade do conhecimento e da revolução industrial 4.0, a dinâmica da história se dá por etapas e a passagem de uma à outra se deve ao desenvolvimento do complexo técnico-científico. Nesse fetichismo da técnica, os produtos desse complexo associativo são o verdadeiro motor da história em detrimento das relações sociais, inclusive as responsáveis pela própria produção dessas coisas. Dentro desse padrão de análise, cada estágio traz novas necessidades e possibilidades, mas em formas cada vez mais evoluídas, e nossa anuência é fundamental para o advento desse futuro promissor.

Formado a partir de dois radicais gregos que significam respectivamente técnica e amizade/predileção, o termo tecnofílico expressa uma tendência teórica composta por pensadores cujas investigações e teorizações apontam para a ideia de que a tecnologia, com seus produtos e processos, é o elemento primigênio e preponderante do progresso humano. Anteriormente destinado às divindades, agora cabe à tecnologia o papel de redentor da humanidade (PINTO, 2013). Noutras palavras, atribuem a esse complexo a

centralidade do ser social. Nesse sentido, não há problema ou solução social que não seja, em última instância, uma questão tecnológica. Ademais o próprio termo tecnológico foi carregado de uma valoração intrinsecamente positiva; afinal, quem não quer morar numa cidade tecnológica, dirigir um automóvel tecnológico etc.?

De fato, o desenvolvimento das forças produtivas, das quais a tecnologia é parte importante, é fundamental para melhorar a vida das pessoas. Todavia, se avançarmos através da empiria do cotidiano e a transcendermos dialeticamente perceberemos que essas mesmas ferramentas que poderiam nos libertar, terminam por nos tolher essa mesma liberdade. Como nessa tradição os aparatos técnicos são tomados em si mesmos e não como fruto de relações sociais, assim como no já mencionado complexo científico, paira a ideia de uma “neutralidade” tecnológica. No senso comum formalista, a ideia é mais ou menos essa: as ferramentas tecnológicas são positivas em si mesmas, mas se algo der errado será em função do uso equivocado. Nesta linha de raciocínio, um *smartphone* e uma bomba atômica podem ser usados para o bem ou para o mal. O objetivismo cede lugar ao subjetivismo neoiluminista. Essa é a relação de complementaridade entre as tradições burguesas decadentes: uma lava a mão da outra.

As origens desse “mito do progresso”, expressão que dá nome ao interessante livro de Gilberto Dupas (2006), são bem mais antigas que o positivismo. No limiar da modernidade, o conhecimento teórico, cujo método era contemplativo, deixou de ser fim em si mesmo. Pela necessidade de transformar a natureza celeremente, tendo em vista atender o mercado, a produção e a disseminação de conhecimento voltam-se para o cotidiano, transformando-se em instrumento. “Ciência é potência”, é *um mote atribuído* à Francis Bacon. O antropocentrismo moderno confere ao indivíduo o direito ao domínio da natureza. Antes vista como sagrada, é entendida agora como regida por leis mecânicas, portanto passíveis de serem compreendidas e transformadas pela via matemática.

Ao conferir a centralidade ao indivíduo e ao seu potencial criador, nada, a não ser os próprios homens, pode ser obstáculo a uma nova ordem que traga paz e prosperidade a todos. Apesar das claras limitações históricas e da crença na sociedade enquanto justaposição de indivíduos, o pensamento burguês clássico tem ares de progressismo honesto, que no pensamento tardio se torna apenas um simulacro mistificador. É natural que o salto das forças produtivas implique numa postura otimista. Todavia, quando as contradições desse modelo avultam-se no processo de generalização industrial, apenas a postura dialética consegue capturá-las apropriadamente. A indústria capitalista gera riqueza na mesma medida em que gera pobreza. Negar a contradição, como se propõe a epistemologia positivista e as vertentes que lhe sucedem, é ler essa situação de modo unilateral, e o lado é sempre de quem domina e explora.

A trajetória de Augusto Comte, cuja produção teórica se deu justamente na passagem de uma fase a outra, é o próprio exemplo disso. Benoit (2002) revela que no texto *A indústria*,

escrito em coautoria com Saint-Simon⁴, o jovem Comte defendia o advento da sociedade industrial como marco para uma nova era de prosperidade e paz, pois teria proporcionado uma revolução de tal ordem que se antes o enriquecimento das nações dependia de incursões bélicas, agora a riqueza poderia ser produzida pacificamente e o melhor, todos os povos poderiam gozar igualmente das benesses, bastava apenas que cada indivíduo cumprisse da melhor forma possível seu papel nesse novo contexto. Décadas se passaram e as tão esperadas prosperidade e paz só vieram para os proprietários das indústrias. Para os trabalhadores, a situação era de degradação física e moral, como descreve Engels (2010). As revoltas do proletariado intensificaram-se a partir de 1830 atingindo seu apogeu em 1848 e exigindo por parte da burguesia uma reação no sentido de conservar seu poder tanto material quanto simbólico. Nesse período, Comte desenvolveu a sociologia, enquanto “ciência do progresso dentro da ordem”, com o escopo de introjetar disciplina para evitar comportamentos “anárquicos” (BENOIT, 2002).

O abandono do conteúdo racionalista clássico, alicerçado no humanismo e no jusnaturalismo é evidenciado nesta passagem:

A filosofia positiva desenvolve reflexões políticas fundamentais, centradas na questão do dever, com a finalidade de substituir a “inútil e nociva discussão sobre os direitos”. Segundo o positivismo, acreditar que os homens nascem livres e iguais nada mais seria do que uma ilusão da “metafísica revolucionária”. Para evitar que a sociedade se destruísse em sucessivas e violentas revoluções sociais, seria necessário que cada um cumprisse o seu dever como operário, patrão, esposa, artista e assim por diante (BENOIT, 2002, p.18).

O método inspirado nas chamadas “ciências rígidas” não visa apenas conferir autoridade ao argumento positivista, dada sua “maior exatidão”. A questão central é colocar a lei evolucionista e etapista dos três estágios como um processo implacável e inelutável. Tal como a gravidade e as estações do ano, que independem da vontade dos sujeitos, o desenrolar da história humana também obedeceria a leis similares; qualquer resistência estaria fadada ao fracasso e, no máximo, só tardaria esse decurso inexorável. Além disso, essa perspectiva, que toma o progresso como o referencial definitivo das ações humanas, pode abrir caminho para a barbárie; afinal, qualquer obstáculo ambiental e social deve ser removido para sua efetivação.

A hipótese, inaugurada pelos positivistas, de que a história humana floresceria em etapas subsequentes, em virtude do avanço tecnológico, permanece incólume apesar de décadas de críticas. Seu vigor não se dá pela quantidade de fatos e de processos sociais do passado e do presente que essa teoria consegue dilucidar, mas porque cumpre funções às quais a burguesia conservadora não pode renunciar: reverdecer a fé nesse

⁴ Claude-Henri de Rouvroy, o conde de Saint-Simon (1760-1825), foi um filósofo e economista francês, considerado um dos socialistas utópicos. Augusto Comte foi seu secretário particular e, posteriormente ao ensaio mencionado, rompe com Saint-Simon, negando as conclusões socialistas presentes no texto, mas continua a manter a centralidade do modelo industrial nos seus escritos posteriores ainda que pela defesa da sociedade burguesa.

modelo societário, facilitar a implementação de políticas/diretrizes econômicas e suprimir as insubordinações dos descontentes. Esse evolucionismo como teoria da história sustenta que as mazelas que assolam nossas sociedades são temporárias e passíveis de serem resolvidas pela introdução de novas tecnologias e de instituições eficazes. Fome, corrupção, lixo, nada disso seria estrutural, ou seja, decorreria da forma de produção e de apropriação do conteúdo material da riqueza social. Ou se trata de uma obsolescência institucional, segundo a qual gestores retrógrados não estão preparados para atuar nesse mundo vindouro “sustentável, transparente e democrático”; ou de uma obsolescência tecnológica, em que esses infortúnios serão superados à medida que novas ferramentas, mais evoluídas e limpas, substituam as antigas. De um modo ou de outro, esse fetichismo da técnica culmina sempre numa apologia direta ao regime do capital. As mazelas sociais e ambientais não são entendidas como decorrência do capitalismo, mas de uma etapa tecnológica passageira cuja própria dinâmica do sistema tratará de substituir por outras melhores, superando as contradições do passado.

Em cada nova geração tecnológica, o credo é atualizado. Se, para Comte, o industrialismo viria no sentido de sanar as contradições e proporcionar a todos uma boa vida, para Daniel Bell (1977) e os demais defensores da ideia de “sociedade do conhecimento” seria justamente o pós-industrialismo que cumpriria esse destino. Como é público e notório, o capitalismo industrial ampliou a produção e o acúmulo de riqueza numa escala nunca antes imaginada. Esse processo gerou discrepância tal, tanto no interior das sociedades quanto entre países e regiões, que passou a ser impossível sustentar a ideia de que dentro desse modelo todos pudessem gozar das benesses atingidas. Como nesse viés, a centralidade da discussão não gira em torno da forma da produção, mas de seus produtos, a essência do problema não é o capitalismo⁵ mas o atual estágio da tecnologia.

A ampla aceitação dessas teses, inclusive em nível acadêmico, denota as limitações epistemológicas de um lado e um descompromisso político com o social de outro. O advento de uma sociedade do conhecimento toma como pressuposto inquestionável a ideia de que a história humana desenvolver-se-ia em estágios subsequentes e de que estaríamos entrando agora, por força das novas tecnologias digitais, na mais evoluída e última fase. De afiliação positivista, é um reavivamento da lei dos três estados de Comte. No positivismo clássico, Comte (2007, cap. I) defendia que a evolução total da humanidade, tanto em nível individual como coletivo, passava inevitavelmente por “três estados teóricos” (p.15), primeiro teológico, depois metafísico e por último, o positivo. No *revival* de Daniel Bell (1977, p. 25), a história humana é dividida segundo critérios que levam em consideração tanto a produção como o tipo de conhecimento utilizado. O período pré-industrial, cuja

5 Nesse viés, o capitalismo não é um modo de produção como na acepção marxiana, formado por duas dimensões principais e, às vezes, conflitantes: as relações sociais de produção e as forças produtivas. Aqui, o regime do capital limita-se apenas às relações sociais. O vocábulo industrial (ou pós-industrial) qualificaria apenas o estágio tecnológico. Por essa razão, seus teóricos escreviam à época da Guerra Fria, que socialismo e capitalismo (keynesiano) são duas espécies diferentes de sociedade industrial e ambos estariam morrendo. (BELL, 1977, p. 25; TOFFLER, 1983; CAS-TELLS, 2011, p. 254)

centralidade está na terra, é a etapa inaugural; o período industrial, cujo cerne é a indústria, é o estágio intermediário; e por fim, o período pós-industrial, cujo elemento capital é a informação ou o conhecimento. Tal como a indústria revolucionou no passado, impelindo a superação das sociedades agrárias, estáticas, tradicionais e cuja riqueza exigia aumento constante de mão de obra e a substituição por outro modelo, mais dinâmico e voltado para a produção de bens materiais, essa etapa pós-industrial viria a alterar qualitativamente toda a sociabilidade.

A suposição de que viveríamos agora numa sociedade pós-industrial, com a centralidade no conhecimento, é equivocada por uma miríade de fatores. O relevante agora é destacar que o abandono da categoria da totalidade, por parte não apenas dos teóricos do pós-industrialismo mas de boa parte da teoria social contemporânea, não resulta pura e simplesmente de uma insuficiência teórico-metodológica acidental, mas encontra em questões ideológicas as suas raízes. Essa pretensa autonomia atribuída a aspectos pontuais da sociabilidade e que ganha ares de sofisticação intelectual, faz de cada complexo social, tal como a educação, a política, a arte, a técnica, um universo particular regido por regras próprias e com dinâmicas específicas. Nesse viés, não haveria nada exterior a esse universo que lhe imprimisse movimento ou que lhe impusesse restrições ou condicionamentos; em suma, não haveria um vínculo, um princípio que perpassasse todas essas regras e dinâmicas e lhes conferisse coesão.

O louvor à tecnologia enquanto discurso tende, a cada nova geração de seus produtos, a renovar o credo liberal da superação das contradições desse modelo societário. A mais recente dessas iniciativas é a chamada Quarta Revolução Industrial (SCHWAB, 2016). Todavia, só podem os autores sustentar essa tese mantendo à risca os pressupostos teórico-epistemológicos positivistas, segundo os quais, no estágio “positivo” ou atual, não se deve mais buscar pelos fundamentos ontológicos dos fatos e processos – coisa de um passado obsoleto ou digna de metodologias metafísicas. Basta apenas estabelecer vínculos entre os fatos e suas leis regedoras, sem suplantiar a empiria e a imediatez do cotidiano reificado.

Na educação, a coisa não é diferente. Carlos Nelson Coutinho (2010) explica que o racionalismo formal tende a prevalecer em períodos de estabilidade do regime capitalista, enquanto o irracionalismo predomina em momentos de crise. Se a primeira metade do século XX foi demasiado turbulenta por duas grandes guerras, uma crise econômica sem precedentes e o aparecimento de revoluções populares e socialistas, a explicação de mundo burguesa inclinava-se ao irracionalismo. Toda cosmovisão possui uma dimensão pedagógica; afinal, toda sociabilidade se dirige para a própria reprodução. E a expressão pedagógica irracionalista naqueles tempos era o que se convencionou chamar de *escola nova*. Não obstante, com o fim da Segunda Guerra e o advento das décadas de ouro do capitalismo, sobreveio um período de certa estabilidade e de inovações tecnológicas, o que devolveu ao racionalismo formal o domínio ideológico na explicação de mundo

burguesa.

Nesse contexto, a escola nova já se mostrava demasiado exaurida do potencial revolucionário que a ela foi creditado. Como descreve Dermeval Saviani (1982), a esperança de que a escola nova pudesse transformar o conjunto das relações sociais transformou-se em desilusão, afinal nem sequer havia conseguido, apesar de seu predomínio teórico, resolver a questão da marginalidade. Houve quem insistisse nesses pressupostos, todavia com maior preocupação social, conferindo um caráter popular ao método, como as iniciativas de Célestin Freinet (1998) e Paulo Freire (1987). Dentro do diapasão liberal-burguês, o escolanovismo cedeu lugar, como corrente hegemônica, ao tecnicismo pedagógico. À moda do gerenciamento fabril, para “produzir” o aluno deve-se absorver os critérios de racionalidade instrumental, eficiência e produtividade.

Se a escola nova conferia grande relevo à subjetividade, de modo avesso o tecnicismo hipertrofia a objetividade de tal ordem que elementos de ordem subjetiva são compreendidos como óbices à eficiência do processo educativo. Se os métodos ativos escolanovistas faziam do estudante uma espécie de artesão, por meio dos quais os instrumentos estariam dispostos ao sujeito no momento em que este julgasse adequado, o tecnicismo pedagógico incorpora do sistema fabril a inversão dessa lógica: agora é o indivíduo que deve se sujeitar, adequar-se ao processo do “trabalho educativo”. Essa mecanização do ensino, segundo Saviani (2013, p. 382), permitiu a difusão de propostas como “enfoque sistêmico, tele-ensino, instrução programada, máquinas de ensinar”. Não é de hoje, pois, a relação estabelecida entre as tecnologias de informação e de comunicação e as pedagogias de inclinação tecnicista.

O objetivismo operado por essa corrente faz algo até então inédito: retira a centralidade do professor – como defendia a escola tradicional – e também do aluno – como advogava a escola nova; pois qualquer resquício de subjetividade pode “contaminar” o processo. Agora a referência máxima é a organização racional dos meios (SAVIANI, 2013). Professores e alunos, nesse viés, devem apenas efetivar um programa vindo de fora, supostamente neutro, objetivo e racional. Mas se ambos, docentes e discentes, não são partícipes desse planejamento, apenas meros executores, de onde vem essa pretensa racionalidade? A resposta é simples: dos técnicos competentes. Esses especialistas estariam acima das lutas de classe, seriam a corporificação do próprio sistema, apresentando-se como objetivos e imparciais, visto que, como já mencionamos, dentro da tradição filosófica do racionalismo formal há identidade entre objetividade e neutralidade.

Os tecnólogos seriam aqueles que têm a prerrogativa de dizer o quê, quando, como e por quê. Com maior prestígio hoje do que possuíam os xamãs na antiguidade, são os únicos que podem efetivamente tomar decisões, cabendo aos demais apenas cumpri-las sem questionamento. Toda essa legitimidade social lhes está garantida por serem possuidores de um conhecimento que os demais não dispõem, tal como qualquer sacerdote religioso de sociedades pré-capitalistas, com a diferença de que seus saberes são “científicos” e,

portanto, pretensamente objetivos, neutros e obtidos a partir de uma metodologia precisa e rigorosa. Chauí (2014) explica que “não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinados na hierarquia organizacional” (p. 57). O tecnicismo traz uma novidade também em relação à questão do fracasso escolar. O raciocínio justificador da exclusão escolar é, em menor escala, o mesmo utilizado a fim de escusar e fundamentar a exclusão social nesse paradigma. Se, na perspectiva tradicional, esse fracasso era identificado com a ignorância individual e no escolanovismo, definido a partir do “sentimento de rejeição” (SAVIANI, 2013), na versão tecnicista, o fracassado é o incompetente, ou seja, aquele que, por não dispor das competências necessárias, torna-se ineficaz e desse modo acaba por comprometer o funcionamento orgânico do subsistema educacional e, por consequência, do sistema social como um todo.

O processo de educação formal limita-se à aquisição de habilidades exigidas pelas demandas da vida social, sobretudo do mercado. Desse modo, conteúdos e disciplinas importantes para se compreender a realidade, desenvolver a sensibilidade e a alteridade, entre outros atributos humanos, são profundamente desprezados. É aqui que o tecnicismo se mostra como ápice da educação instrumental, pois esta deixa de ser um fim em si mesma, limitando-se a um treinamento, um quase adestramento. Não é sem razão que se alicerçam nas teorias psicológicas behavioristas. E como aferir se o programa está sendo cumprido à risca pela escola e seus agentes? Pelo preenchimento de formulários, relatórios etc. A burocratização é sempre resultado de uma desconfiança no cumprimento das regras e normas estabelecidas e que, sobretudo na área da educação, mas não só, nunca produziu nada além de atividades enfadonhas e improfícuas.

Como já foi colocado, o tecnicismo pedagógico é uma expressão, no campo da educação, da tradição racionalista que sobreviveu à decadência ideológica da burguesia. Esse racionalismo de gabinete nutriu-se do crescimento econômico do pós-guerra e durante quase três décadas constituiu-se no paradigma referencial da burguesia, especialmente nas ciências. Com a crise da década de 70, o fim do Estado de bem-estar social e o exaurimento do modelo fordista, para explicar os fenômenos sociais, o racionalismo, como tendência hegemônica burguesa, cederia espaço ao irracionalismo, principalmente de viés pós-estruturalista e pós-moderno. O tecnicismo sentiu esse abalo e isso impactou profundamente os currículos e as pedagogias posteriores. Contudo, justamente porque corresponde a uma necessidade objetiva do capitalismo de formar quadros para atuar no denominado “mercado de trabalho”, agora numa perspectiva pós-fordista, o tecnicismo remanesceu, agora amalgamado obviamente com elementos irracionais e neoluministas. Os currículos contemporâneos assentados sobre a ideia de competências são a expressão inquestionável desse “novo tecnicismo” heteróclito.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BACON, Francis. *O progresso do conhecimento*. São Paulo, UNESP, 2007.
- BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.
- BENOIT, Leila Oliveira de Rodriguez. *Augusto Comte: fundador da física social*. São Paulo: Moderna, 2002.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.
- COMTE, Augusto. *Discurso sobre o espírito positivo*. São Paulo: Editora Escala, 2007.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Estruturalismo e miséria da razão*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- DUPAS, Gilberto. *O mito do progresso*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- DUKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Coleção Tópicos. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- FREINET, Célestin. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1987.
- JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- LUKÁCS, György. *Teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2000.
- PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Vol I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, 2ª reimpressão, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.
- SCHWAB, Klaus. *A quarta revolução industrial*. São Paulo: Edipro, 2016.

SPINOZA, Baruch de. **Ética: demonstrada à maneira dos geômetras**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

TOFFLER, Alvin. *Previsões & Premissas*. Rio de Janeiro: Record, 1983.

TONET, Ivo. *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acolhimento 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

Alfabetização 64, 65, 69, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 187, 189, 194, 223

Amazônia 136, 137, 138, 139, 143, 144

Aprender 16, 35, 114, 115, 154, 176, 202, 203, 205, 207, 208, 212, 213, 214, 218, 219

B

Brasil 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 25, 26, 27, 33, 36, 37, 40, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 63, 66, 69, 71, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 97, 98, 112, 113, 114, 118, 120, 121, 122, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 140, 143, 145, 146, 150, 153, 155, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 181, 189, 190, 195, 197, 198, 199, 201, 204

C

Ciência 24, 27, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 70, 80, 109, 111, 114, 127, 130, 134, 139, 149, 183, 201, 206, 216

Continuidade 14, 15, 16, 19, 20, 21, 26, 67, 71, 79, 99, 101, 108, 113, 142, 189, 192, 215

COVID-19 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 53, 80, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135

Cuidar 33, 35, 123, 124, 125, 126, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216

D

Decadência ideológica 38, 48

Descontinuidade 9, 10, 99

Diretoras escolares 78, 84

Docência 182, 185, 188, 189, 223

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 35, 38, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 173, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 210, 216, 218, 219, 222, 223

Educação à distância 51, 52, 53, 55, 56, 60

Educação básica 25, 62, 66, 68, 69, 71, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 94, 97, 113, 121, 191, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 223

Educação de jovens e adultos 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 75, 76, 77, 111, 113, 114, 116, 118, 119, 121, 122

Educação infantil 80, 98, 182, 183, 184, 185, 186, 191, 192, 196, 197, 199, 200, 204

Enfermagem 12, 13, 37, 66, 145, 146, 153, 154, 155, 205, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216

Ensino médio 8, 24, 26, 28, 29, 36, 62, 67, 69, 71, 72, 77, 80, 82, 83, 84, 96, 97, 98, 199

Equidade 10, 55, 97, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195

Estado 1, 2, 4, 5, 14, 48, 64, 65, 77, 80, 86, 90, 92, 93, 95, 111, 112, 114, 115, 120, 121, 128, 137, 138, 141, 150, 173, 174, 179, 189, 212, 223

F

Fake news 27, 36, 37

Famílias 32, 78, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 184, 190, 202, 205, 207, 208, 209, 214, 215

Formação 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 17, 24, 55, 57, 61, 63, 66, 69, 70, 74, 75, 79, 81, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 103, 104, 106, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 170, 174, 176, 178, 179, 180, 184, 186, 191, 192, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 208, 209, 211, 212, 223

Formação alfabetizadores 111

Formação e trabalho 145

Formação pastoral 127, 129, 130, 131, 133

Formalismo 38

G

Gestão democrática 69, 94, 107, 109, 196, 197, 198, 200, 202, 203, 204

Gestão Educacional Municipal 187

Gestão escolar 78, 80, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 98, 193, 196, 197

H

História 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 21, 41, 42, 44, 45, 49, 63, 66, 79, 80, 86, 99, 100, 101, 109, 110, 113, 119, 120, 122, 126, 138, 140, 142, 172, 191, 194, 207, 208, 215, 219

I

Indicador Vulnerabilidade Curitiba 187, 188, 189, 192, 194, 195

Indisciplina 91, 95, 182, 183, 184, 185, 186

L

Liberdade 43, 68, 74, 76, 92, 99, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 130, 139, 143, 148, 155, 172, 173, 176, 179, 210

Língua 87, 170, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 193, 223

M

Mainstreaming and Service Learning 158

Maioridade 99, 100, 107, 108, 109

Mediador 51, 58, 60, 221

Mercado de trabalho 48, 62, 63, 65, 66, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 174, 176

Metodologia comparada 145, 147

Modelos educacionais 127

Morte 98, 101, 146, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216

Multidisciplinar 12, 55, 56, 159, 169, 223

O

Orientador 51, 58, 59, 60, 78, 82, 114

P

Pandemia 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 53, 80, 95, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 184, 188

Papel do gestor 196, 197

Políticas públicas 64, 80, 81, 92, 93, 95, 111, 112, 113, 119, 129, 132, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 173, 223

Português 4, 7, 146, 170, 176, 177, 178, 180, 181

Processo educacional 3, 4, 6, 57, 103, 136, 138, 142, 188, 203

Programa de alfabetização 111

Project-based learning 158, 163, 168

Projeto de extensão 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20

Q

Qualidade 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 19, 22, 25, 26, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 69, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 119, 132, 140, 153, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 208

R

Racionalismo 38, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 100, 105, 108, 109

Refúgio 170, 171, 172, 173, 174, 175, 180, 181

S

Saúde 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 33, 35, 36, 37, 64, 87, 118, 127, 128, 129, 134, 145, 146, 151, 152, 153, 156, 173, 174, 183, 207, 208, 209, 211, 215, 216, 217

Sociedade 1, 2, 5, 6, 9, 11, 13, 16, 22, 25, 26, 27, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 55, 57, 59, 63, 66, 69, 74, 78, 80, 81, 85, 90, 91, 95, 96, 100, 103, 104, 108, 115, 116, 118, 119, 128, 136, 138, 139, 141, 143, 144, 151, 171, 174, 175, 176, 177, 179, 189, 190, 201, 202, 203, 207, 211

Sustainability 158

Sustainable development goals 158, 169

T

Tutor à distância 51, 52, 53, 54, 59, 60

Tutor presencial 51, 52, 53, 54, 56, 60

U

Unidades de Terapia Intensiva 145


A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

2



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2022





A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

2



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022