

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RACIONALIDADE TÉCNICA: USOS E LIMITES DOS RECURSOS EDUCACIONAIS

Elis Larisse Santos Gonçalves¹

¹Doutora em Linguística Aplicada (UECE), Professora colaboradora do PROFLETRAS (FAPERN/UERN), Mossoró, RN, elislarisse@uern.br

Introdução

Este trabalho propõe uma reflexão sobre os recursos educacionais no contexto contemporâneo, compreendendo-os como possíveis instrumentos de uma racionalidade técnica no processo de ensino-aprendizagem, pelo modo como são comercializados e apropriados, configurando-se menos como mediadores do fazer pedagógico e mais como dispositivos de aplicação técnica. A discussão tem como ponto de partida a experiência da autora como docente da educação básica e formadora em programas de formação continuada de programas estaduais e municipais de formação continuada de professores, uma vez que ao longo da referida experiência, evidenciou-se uma crescente comercialização de recursos educacionais e também a necessidade, muitas vezes requerida pelos próprios professores, de disponibilização de materiais didáticos estruturados que subsidiassem o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo alinhados às matrizes de referência das avaliações externas.

Essa demanda tem contribuído para a consolidação de um mercado do ensino que motivou a reflexão que ora se apresenta, pois ensejou alguns questionamentos não acerca da existência desses recursos, mas acerca de como tornaram-se instrumentos de uma racionalidade técnica que acaba tornando central “o como”, e ao mesmo tempo, reconfigurando os recursos educacionais como artefatos voltados à simples aplicação, muitas vezes, de modo não contextualizado para as situações específicas de ensino, sem um maior aprofundamento nos pressupostos teóricos, nos valores, nas perspectivas político-ideológicas adotadas em sua elaboração.

Diante dessa problemática, justifica-se esta pesquisa em desenvolvimento pela necessidade de aprofundamento acerca de centralidade dos recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo se essa questão for pensada como um retorno a uma perspectiva técnico-instrumentalizadora que se perpetuou na educação brasileira nas décadas de 50 e 60 (Candau, 2012). Nesse sentido, o estudo contribui para o campo da Didática e da formação de professores ao tensionar perspectivas que reduzem o ensino a procedimentos técnicos.

A discussão tem como objetivo geral discutir os usos e limites dos recursos educacionais diante de um cenário pautado por um retorno à racionalidade técnica do processo de ensino-aprendizagem. Tal objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: identificar os elementos que caracterizam a centralidade da racionalidade técnica no uso contemporâneo de recursos educacionais; examinar em que medida o uso desses recursos pode contribuir para o esvaziamento da dimensão teórico-reflexiva da prática pedagógica.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, haja vista que buscamos analisar criticamente e discutir os usos e limites dos recursos educacionais como fenômeno de pesquisa na área da educação, especificamente da didática. Nessa direção, também é compreendida, do ponto de vista de seus objetivos, como de natureza exploratória, haja vista que, inicialmente, buscamos nos familiarizar como fenômeno de pesquisa (Paiva, 2019), buscando conduzir uma reflexão crítica acerca das razões pelas quais estamos diante de um cenário de instrumentalização dos processos de ensino e aprendizagem e da prática docente.

Consideramos, ainda, que este recorte da pesquisa é de caráter bibliográfico, porque se fundamenta na análise e discussão de produções teóricas já elaboradas no campo da educação, mobilizando autores que problematizam a Didática, a formação docente e a racionalidade técnica. A discussão fundamenta-se em autores como Freire (1996), Pimenta (2006), Candau (2012) e Pimenta e Lima (2017), defendem uma compreensão multidimensional do processo educativo, integrando dimensões técnicas, políticas e humanas, e que sustente uma atuação docente reflexiva, ancorada na articulação entre teoria e prática, com vistas à transformação social. O critério de seleção dos referidos autores para discutir usos e limites dos recursos educacionais sob a perspectiva da racionalidade técnica se deu pela relevância e consolidação destes campo educacional e por abordarem criticamente as problemáticas e os limites da centralidade dos aspectos técnicos no processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos textos foi realizada por meio de leitura analítica e interpretativa, buscando identificar categorias relacionadas à racionalidade técnica, à instrumentalização do ensino e à dimensão teórico-reflexiva da prática docente, para que pudéssemos discorrer sobre o fato de que o uso técnico-instrumentalizado dos recursos educacionais acabam constituindo limites para esses recursos no complexo processo de ensino-aprendizagem. A partir dessas categorias, procedeu-se à articulação entre os referenciais teóricos e o problema investigado, de modo a compreender como tais perspectivas contribuem para a problematização do uso contemporâneo dos recursos educacionais.

Em outro momento, já realizamos estudo que tem como fontes de análise plataformas digitais¹ que comercializam recursos educacionais, e posteriormente avançaremos à análise dos materiais didático-pedagógicos veiculados por estas. Intentamos, como continuação da pesquisa, além de avançar no estudo documental, adentrar a campo para compreendermos esse fenômeno no contexto escolar.

Resultados e discussão

Ao analisar o percurso da educação brasileira, Candau (2012) aponta alguns momentos que marcaram a Didática, enquanto área, e o modo como o processo de ensino e aprendizagem foi concebido em nosso país. A autora apresenta-nos 2 momentos importantes dessa história: o primeiro, é caracterizado pela referida autora como um período em que o aspecto técnico foi valorizado no processo de ensino-aprendizado, de como que o foco do fazer pedagógico estava centralizado no “como” fazer. Trata-se de um período sob forte influência do movimento Escola Nova, sobretudo no aspecto em que a perspectiva escolanovista buscava, de modo contundente, uma sistematização da prática pedagógica. Outra influência significativa desse primeiro momento foi a perspectiva tecnicista que marcou a ditadura militar no Brasil, a partir de 1964,

¹ No prelo, artigo intitulado *A instrumentalização técnica do processo de ensino-aprendizagem: por uma reflexão crítica acerca dos recursos educacionais*, a ser publicado pela Paco Editorial.



que tinha como base as ideias de “produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle” (Candau, 2012, p. 19) para a educação brasileira, reproduzindo, no contexto de educação a visão fabril e de desenvolvimento sob uma ótica neoliberal. Um aspecto importante desse primeiro momento é que nele considerava-se a técnica neutra, ou seja, não política.

Ao contrário de uma prática pedagógica neutra, o segundo momento abordado por Candau (2012) é marcado pela “afirmação do político e negação do técnico” (p. 21). Este segundo momento, portanto, reconhece que a educação é política e se ocupou, sobretudo de reforçar essa ideia e de negar a dimensão técnica perpetuada anteriormente, reforçando uma dicotomia entre o aspecto técnico do fazer pedagógico e o aspecto político deste fazer.

Diante desse quadro, corroboramos a percepção de Pimenta e Lima (2017, p. 29) de que “o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de

técnicas para executar as operações e ações próprias [...] O professor também”. Entretanto, ainda em consonância com as referidas autoras, compreendemos que a técnica não é suficiente para dar conta das situações e das complexidades dos contextos de ensino, de modo que é necessário acrescentar à dimensão técnica outras que são substanciais para o fazer pedagógico.

Tendo em vista a necessidade de um olhar amplo e “multidimensional” para o processo de ensino-aprendizagem, Candau (2012) propõe, na contramão da dicotomia técnica versus política, uma “Didática fundamental”, na qual sejam consideradas e articuladas as dimensões política, técnica e humana no processo de ensino-aprendizagem. A didática fundamental é caracterizada por Candau como uma didática que

Procura partir da análise da prática pedagógica concreta e de seus determinantes; contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre situando-as; analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam; Elabora a reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática; [...] parte do compromisso com a transformação social. (Candau, 2012, p. 22-23).

Compreendemos que uma didática fundamental se contrapõe à noção de técnica e de prática como modelo abstrato, enfatizando que a didática e o processo de ensino-aprendizagem devem partir da prática concreta e de seus determinantes, ou seja, da situação de ensino e aprendizagem específica. Sob essa ótica, os recursos educacionais, ao serem terem seu uso realizado como instrumentos de aplicação técnica, podem ser considerados modelos generalizantes de como proceder no fazer pedagógico, deslocados de uma prática concreta e dos fatores que influenciam o processo, ou seja, seus determinantes. Esse uso prescritivo do recurso pedagógico, pode ser considerado também um de seus limites, haja vista que... O processo de ensino-aprendizagem não é um processo de aplicação, mas uma produção situada, que é constantemente ressignificada conforme os fatores que influenciam esse processo demandas ressignificações, ajustes e readequações.

Temos no uso prescritivo dos recursos educacionais um exemplo de instrumentalização do processo de ensino-aprendizagem, centrado apenas na aplicação de um método de ensino, elaborado em contextos diversos dos que poderão ser aplicados. Nessa direção, Pimenta e Lima (2017, p. 29) afirmam que

a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. Nessa perspectiva o profissional fica reduzido ao “prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas.

Desse modo, é relevante destacar que todo fazer pedagógico deve ser compreendido dentro de condições sociais, institucionais, culturais, e são esses determinantes que tornam cada sala de aula única e irrepetível. Neste sentido, o uso prescritivo dos recursos educacionais reforçam o processo de racionalização técnica da educação, em que o processo de ensino-aprendizagem é reduzido a um conjunto de procedimentos, técnicas e métodos que devem ser aplicados para alcançar resultados previamente definidos.

Outro ponto fundamental para esta discussão é a necessidade de se pensar a teoria e a prática como dois elementos relacionados e imbricados, e não dicotômicos. Os recursos apenas pelos recursos quase sempre não explicitam seus pressupostos teóricos, suas concepções pedagógicas, políticas, de modo a colaborar para um esvaziamento da dimensão reflexiva do fazer pedagógico. Assim, o uso dos recursos sem clareza dos pressupostos subjacentes caminha na contramão da noção de que teoria e prática se relacionam e se retroalimentam, haja vista que sob essa racionalidade técnica não há a necessidade de apropriação teórica para a “execução” ou “aplicação” de um recurso, e essa aplicação também não gera um processo reflexivo que ressignifica a teoria a partir do fazer.

Em detrimento disso, Freire (1996) e Pimenta e Lima (2017) trazem uma contribuição relevante ao pautarem o conceito de “práxis”, que consiste na “atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade” (Pimenta e Lima, 2017, p. 38). Compreendemos, desse modo, que o conceito de práxis se alinha à perspectiva de Candau (2012), haja vista que a práxis é a ação refletida que leva à modificação do estado das coisas, ou seja, à transformação. A transformação do estado das coisas se dá no bojo da atividade teórico-prática, ou seja, uma ação com significados, com reflexão. A esse respeito, Freire (1996, p. 38), afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Nesse axioma, fica explícito que o conceito de práxis envolve a relação dialética entre realizar e refletir criticamente sobre. Assim, o uso dos recursos educacionais como um fim em si mesmo torna-se seu próprio limite, uma vez que fica reduzido a ação descontextualizada e sem reflexão, inclusive limitando as próprias possibilidades do fazer docente.

Ainda tendo em vista o conceito de práxis, o recurso educacional visto como um fim em si mesmo acaba tornando-se um exercício de reprodução, e não de transformação. Quanto a isso, cabe-nos questionar, a que tipo de projeto educacional estamos servindo quando reproduzimos modelos pré-prontos? Desse modo, ao invés de funcionar como mediador e potencializador dos processos pedagógicos, os recursos acabam restringindo-se a instrumentos de manutenção de certas estruturas sociais. Como nos lembra Freire “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p.96), e a educação que estamos promovendo propõe que tipo de intervenção no mundo? Aquela que mantém desigualdades sociais e educacionais, ou aquela que busca a transformação por meio da formação de sujeitos críticos, atuantes e comprometidos com um projeto social coletivo?

Para fins de encerramento provisório desta discussão, cabe destacar que a difusão massiva de recursos educacionais, sob a égide da racionalidade técnica, insere-se em um movimento mais amplo de configuração de um projeto educacional para o país, considerando a crescente participação de entidades privadas na formulação e implementação de políticas educacionais

no âmbito do poder público, frequentemente associadas à noção de qualidade da educação. Um dos elementos de maior centralidade nessa parceria é a elaboração e disseminação em larga escala de recursos educacionais, planos de aulas, rotinas pedagógicas padronizadas, entre outros. A título de ilustração podemos citar a Associação Bem Comum, que tem parceria com 15 estados da federação², com o objetivo de promover o processo de alfabetização; a fundação Lemann, com parcerias também em 15 estados³, entre outras, a disseminarem um modelo de educação padronizado e homogêneo.

Conclusões

Diante das discussões empreendidas, compreende-se que a centralidade assumida pelos recursos educacionais no processo de ensino-aprendizagem, quando orientada pela lógica da racionalidade técnica, evidencia limites significativos à constituição de uma prática pedagógica crítica, contextualizada e reflexiva. Ao serem apropriados como fins em si mesmos, tais recursos tendem a reduzir o fazer docente à aplicação de procedimentos previamente estruturados, esvaziando a dimensão teórico-reflexiva que caracteriza a práxis pedagógica e desconsiderando as singularidades dos contextos educativos.

Nesse sentido, à luz das contribuições de Candau (2012) e Freire (1996), reafirma-se a necessidade de compreender o processo de ensino-aprendizagem como uma prática multidimensional, que articula dimensões técnicas, políticas e humanas, e que se realiza na relação dialética entre teoria e prática. Tal compreensão implica reconhecer que os recursos educacionais não são neutros, mas portadores de concepções e intencionalidades, devendo, portanto, ser analisados e apropriados criticamente pelos docentes.

Desse modo, a possibilidade que se coloca não reside na negação dos recursos educacionais, mas em sua ressignificação no interior de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. Cabe ao professor, enquanto sujeito da práxis, mobilizar tais recursos como mediações do processo educativo, situando-os em contextos concretos, reinterpretando-os à luz das necessidades dos estudantes e articulando-os a projetos formativos que ultrapassem a lógica da mera aplicação, reafirmando o caráter crítico, criativo e emancipador da educação.

Palavras-Chave: Recursos educacionais; racionalidade técnica; Ensino e Aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador**. In: CANDAU, Vera M. **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: CHARLOT, Bernard; GHEDIN, Evandro; LIBÂNEO, José Carlos et.al. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Costez, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

² Disponível em: <https://abemcomum.org/parceria-pela-alfabetizacao-em-regime-de-colaboracao/>. Acesso em 05 abr. 2026.

³ Disponível em: <https://fundacaoolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/aprendizagem-adequada>. Acesso em 05 abr. 2026.