

# John Dewey versus Ensino Técnico Brasileiro: uma reflexão\*

*John Dewey versus Brazilian Technical Education: a reflection*

*Gracia Maria dos Santos Reis*

Pós-Graduanda em Filosofia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

*Marcos Antônio Caixeta Rassi*

Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). Professor Orientador.  
Mestre em Educação pela UFU.

---

**Resumo:** O presente trabalho buscou traçar um confronto entre o pensamento filosófico de John Dewey e os objetivos propostos para o ensino técnico brasileiro. Para tanto valeu-se de uma pesquisa bibliográfica exploratória. Ao avaliar em quais momentos a trajetória dos objetivos propostos para o ensino técnico brasileiro dialogam com a filosofia proposta por Dewey, pode-se divisar que inicialmente quando do surgimento do ensino técnico, seus objetivos não compatibilizavam com o pensamento de Dewey, por serem providos de políticas antidemocráticas e dividir a educação para aqueles que eram destinados a saber-pensar ou para a operacionalização saber-fazer. Mas entendeu-se com o estudo realizado que o ensino técnico vem ganhando uma nova roupagem. Justamente neste momento vislumbrou-se o começo de um diálogo dos objetivos do ensino técnico com o pensamento de Dewey. Tendo em vista que, em sua essência, essa modalidade de ensino dialoga com a teoria da experiência de Dewey, já que ele propõe atrelar o ensino à realidade, a aprendizagem poderá ser aplicada na vida do aprendiz, e isso nada mais é que a proposta do ensino técnico atual: permitir que o sujeito saiba pensar e fazer, para então atuar no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Filosofia; John Dewey; Ensino Técnico Brasileiro.

**Abstract:** The present work aimed at outlining a confrontation between John Dewey's philosophical thought and the objectives proposed by the Brazilian technical education. This way, we fulfilled an exploratory bibliographical research. While evaluating in which moments the trajectory of the objectives proposed by the Brazilian technical education may dialogue with the Dewey's philosophy, we can observe initially, in the beginning of the technical education, its objectives were not compatible with Dewey's thought, because they were provided with antidemocratic policies and shared education among those who were destined to know and think or to the operation "know and do". But we could also observe with this work that the technical education has been changing a lot. Exactly at this moment, one could glimpse the beginning of a dialogue between the objectives of the technical education with Dewey's thought. Considering that, in its essence, this model of education can dialogue with Dewey's

---

\* Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Filosofia do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM

theory of experience, since he proposes to link teaching and reality, learning can be applied in the apprentice's life, and it is nothing more than the proposition of the present technical education: to lead someone to think and do, so as to operate in the labor market.

**Keywords:** philosophy; John Dewey; Brazilian technical education

## *1. Introdução*

O presente trabalho tem como objetivo traçar um confronto entre o pensamento filosófico de John Dewey com os escopos propostos para o ensino técnico brasileiro.

Em verdade, o que se buscou foi analisar em quais momentos da trajetória dos objetivos propostos para o ensino técnico brasileiro dialogam com a filosofia proposta por Dewey, haja vista que o riquíssimo pensamento deste filósofo pronuncia-se em torno de uma teoria da experiência, compreendida como o campo da interação entre sujeito e natureza. Em outras palavras, a filosofia de Dewey propõe vincular o ensino à realidade e/ou ao contexto histórico-social do estudante, ou seja, o que se aprende tem um sentido, a aprendizagem poderá ser aproveitada na vida, isto é, no dia a dia do aprendiz. Então, ao observar essa concepção de Dewey, remeteu-se à proposta atual do ensino técnico, que se encontra sintonizada com a teoria da experiência deste filósofo, ou seja, o ensino técnico propõe um aprendizado no qual se vincula a educação a uma realidade ou atividade que poderá ser aproveitada profissionalmente na vida do aluno. Foi por este caminho que despertou-se para realizar este estudo.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica exploratória, a fim de eleger as considerações teóricas de determinados autores renomados no tema. Assim sendo, Gil (1999) garante que a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material já ordenado composto, principalmente, de livros e artigos científicos. Também as pesquisas alusivas a ideologias, e aquelas que sugerem análises das dispares posições acerca de um problema, do mesmo modo, costumam ser desenvolvidas quase excepcionalmente a partir de fontes bibliográficas. Segundo Collis e Hussey (2005), a pesquisa exploratória tem a finalidade de avaliar quais teorias ou conceitos existentes podem ser aplicados a certo problema ou se novas teorias e conceitos necessitam ser desenvolvidos.

Nesse sentido, entendeu-se ser pertinente para este estudo inicialmente tecer considerações referentes à trajetória do ensino técnico no Brasil, para que fosse possível compreender como os objetivos dessa modalidade da educação foram caminhando desde os primeiros entendimentos até a atualidade; logo após, dedicou-se a apresentar considerações sobre John Dewey e seu olhar filosófico para com a educação, para então propor-se um confronto entre o pensamento deste filósofo com os objetivos propostos para o ensino técnico brasileiro desde as primeiras concepções até a contemporaneidade.

Dedica-se nos parágrafos seguintes a apresentar algumas considerações referentes à trajetória do ensino técnico no Brasil.

## 2. *Ensino técnico no Brasil: algumas considerações*

A história do ensino técnico no Brasil ficou marcada pelo seu duplo papel, ou seja, formar o sujeito-trabalhador em conformidade com os objetivos da sociedade do capital que evidencia a divisão técnica e social das forças produtivas para o trabalho. Em verdade, o ensino técnico no Brasil é marcado por uma tensão provocada pela ausência de sentido do ensino médio, que emana na dicotomia tanto da compreensão conceitual quanto do operacional, entre formação profissional e formação acadêmica (BIAGINI, 2011).

Como bem afirma Buffa (1998, p.13), o sistema escolar brasileiro

não é homogêneo, é fundamentalmente dual porque reflete as diferenças sociais entre os trabalhadores intelectuais e os trabalhadores manuais, entre as artes liberais e as artes mecânicas, entre a teoria e a prática, entre os engenheiros que planejam e os técnicos que executam.

Nesse viés, é possível compreender que a formação do técnico industrial encontra-se entranhada no segundo dos polos da composição do campo educacional deliberada pelas políticas do capital, que se subdivide em: “a educação ‘propedêutica’, que pressupõe um caminho à intelectualidade (saber-pensar), e a educação voltada especificamente para o ensino técnico-profissional, ou para operacionalização (saber-fazer)” (BIAGINI, 2000, p. 1).

Diante disso, o ensino técnico e profissional surgiu e se desenvolveu por indigência do sistema produtivo procedente da revolução industrial no decorrer do século XIX, de maneira não associada ao ensino clássico e humanista existente, verificando-se, até, uma altivez intensa referente aos conteúdos e fins a que ambos se designavam e, além disso, quanto à origem dos estudantes que os frequentavam. Deste modo, “enquanto o ensino humanista era frequentado pela aristocracia e pela alta burguesia o ensino técnico e profissional destinava-se quase em exclusivo às classes populares urbanas ou às classes rurais de maiores aspirações” (QUELIMANE, 2009, p.1). Tais princípios de equivalência entre conteúdos e necessidades funcionais e entre a sua presença pelos estudantes dos grupos sociais menos favorecidos conservaram-se ao longo de todo o século XX, e disso deram conta diversos estudos durante o derradeiro quartel deste século.

De acordo com Grispino (2005), a abolida Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei de nº 5.692/71, diligenciou um ressurgimento dos cursos técnicos que não produziu o efeito ambicionado. Sobreveio um cerceamento do papel, isto é, as escolas técnicas federais, apovisionadas de equipamentos prioritizados e de um corpo docente com melhores salários que os da rede pública, começaram a municiar um ensino de qualidade muito superior às das demais escolas públicas e, por esse motivo, serviram de trampolim para o ensino superior.

Em verdade, essas escolas técnicas federais não tinham a finalidade de formar técnicos; grande parte dos educandos as procurava com vistas a ter uma formação aca-

dêmica superior. Tendo auferido o diploma de técnico, estes estudantes estavam preparados a concorrer às vagas nas melhores universidades públicas, e sempre com êxito.

Vale rememorar que o técnico sempre foi visto

[...] pela sociedade como uma função menor, menos conceituada e, por isso, desprezada pelas classes sociais mais altas. A frequência ao ensino técnico parecia aos jovens um jogo de cartas marcadas, no qual eles aprendiam, desde cedo, a cultivar um certo ceticismo acerca das perspectivas que esse ensino lhes oferecia. Viam nele um futuro menos promissor (GRISPINO, 2005, p. 1).

Deste modo, o interesse pela parte acadêmica das escolas técnicas as abduziram do mercado de trabalho. O acesso a essas escolas passou a ser franqueado para os alunos oriundos das boas escolas particulares. Assim, [...] “o dinheiro público investido no que deveria ser um programa de formação de técnicos, dos quais o País desesperadamente necessitava, acabou ajudando a preparar novos profissionais liberais em áreas já saturadas [...]” (GRISPINO, 2005, p. 1).

As escolas técnicas federais transformaram-se em excelentes escolas acadêmicas sendo, portanto, fisgadas pela classe média alta tornando-se elitizadas; assim acabaram por abdicar de seu verdadeiro papel, que incidia em preparar mão de obra intermediária de bom nível e formar candidatos para o vestibular a um custo de US\$ 4,5 mil por estudante, afiança Cláudio de Moura Castro, consultante do projeto do MEC para a reforma do ensino médio, mencionado por Grispino (2005).

Nesse sentido, o desígnio ao fazer a separação da parte acadêmica da parte técnica no ensino médio versou em levar a esse ensino a redescoberta de sua função e preparar técnicos de alto nível, como são, comumente, os do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

Muito embora tenha ocorrido o aumento de instituições de cursos técnicos, continuava a corrida para os cursos superiores, carente de mando e comedimento das necessidades sociais.

O Brasil, aliás, é conhecido pela longa tradição na valorização excessiva do diploma de nível superior, da busca do “*status*”, do título em si, hoje, com alguns dados agravantes, como a crise vigente do desemprego, em áreas que se tornaram quase impraticáveis. Eça de Queiroz via o Brasil como um País de doutores e Rui Barbosa assinalava-nos como um País de bacharéis (GRISPINO, 2005, p. 2).

Mas na contemporaneidade essa percepção começa a se transformar. Nota-se um princípio de reviravolta; altera-se o rumo da atuação profissional. As profissões técnicas começam a entrar em destaque, com cátedras vantajosas de trabalho, especialmente se o profissional for municiado de habilidades para diferentes ofícios. Em verdade, experiencia-se um tempo de reformulação global dos vínculos empregatícios.

Com a aparição da globalização, o que vem sobrevivendo é a redução do trabalho como emprego estável numa empresa exclusiva e num mesmo local. No passado, era mais fácil agregar um indivíduo a uma profissão ou a uma empresa (GRISPINO, 2005). E mais:

Parece que a época da supervalorização do diploma está cedendo lugar para a época do profissional globalizado, em que a especialização não prejudique a amplitude do conhecimento. Um profissional multifuncional, que sabe fazer variadas tarefas. O mercado de trabalho está muito interligado (GRISPINO, 2005, p. 2).

Nos dias atuais prevalece o conhecimento, e ele agencia o que se convencionou titular de informações veiculáveis de uma profissão para outra. A rotatividade das funções está ordenando um profissional polivalente, em constante flexibilização e amoldamento. Diferentes empresas não oferecem mais a vanglória que ofereciam no passado à especialização oriunda do diploma. O que mais influi são as competências e as habilidades para diversos ofícios. A ostentação é para os profissionais com habilidades veiculáveis entre profissões.

O conhecimento, a versatilidade, a habilidade criadora são as ferramentas fundamentais da época presente. A indústria vem requerendo mais de criatividade e de comprometimento na inovação do que propriamente de dinheiro. “Hoje, uma ideia que esteja cinco anos à frente de seu tempo já não é mais uma boa idéia” (GEORGE LOIS *apud* GRISPINO, 2005, p. 2).

Um estudo desenvolvido na Inglaterra demonstrou que entre os futuros executivos as prioridades não incluem mais apenas trabalho e dinheiro. Eles possuem expectativas bem diferentes das gerações anteriores. Os valores mudaram: conhecimento e habilidades pessoais são vistos como prioritários. O desenvolvimento pessoal levando a habilidades pessoais é o principal valor apontado pelos melhores alunos, seja em Oxford, seja na Universidade de Tóquio ou na *London School of Economics*. O universo pesquisado incluiu as três principais universidades na área da administração nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha, no Canadá, na Holanda, na Alemanha, na França, na Coreia do Sul, no Japão, na África do Sul e na Austrália (GRISPINO, 2005, p. 3).

“Fique atento às mudanças. Não resista a elas. Procure entendê-las. Encare-as, não como problemas, mas como soluções. O mercado vive a supremacia da informação” (GRISPINO, 2005, p. 3).

Já se apregoa que a boa formação dos períodos vindouros carece estar abalizada em duas vertentes: o da formação do consumidor da cultura e o do produtor de cultura. O analfabeto funcional não é exclusivamente o indivíduo que simplesmente aprendeu a ler e a escrever, mas é aquele que não se inquietou em desenvolver o aprendizado continuado da leitura e da escrita em seu formato evolucionado de pensar, de criar, de raciocinar, de criticar (GRISPINO, 2005).

Entretanto, Biagini (2000) descreve que as diretrizes nacionais para o Ensino Técnico estabelecem que o núcleo da educação de qualidade revela-se pelo desígnio de

preparar o jovem para o aprendizado estável e contextualizado (alusivo às demandas da sociedade, que encontram-se em constantes mudanças perante a indigência de conseguir o desenvolvimento), e encontra-se intimamente ligada à questão de reestruturação do trabalho no capitalismo.

No entendimento de Meira (2010, p. 1), o ensino técnico

não deve ser encarado como um programa de caridade de algum governo destinado aos nossos jovens cidadãos em situações de desvantagem social, como pensam alguns educadores; muito menos deve ser visto como uma jogada certa para diminuir a disputa pelo ensino superior, como acreditam outros estudiosos. O ensino técnico precisa existir e, com qualidade, porque necessitamos de técnicos de nível médio, técnicos com alto padrão de excelência, em todas as esferas de nossa sociedade. Este tipo de ensino precisa ser expandido e atualizado porque a mão de obra do povo brasileiro possui pouca qualificação, apresenta um número reduzido de anos de estudo e tem grandes problemas para se adaptar às mudanças nas formas e relações de trabalho (MEIRA, 2010, p. 1).

Compete lembrar que este tipo de ensino carece ser desenvolvido e atualizado, tendo em vista que a mão de obra do povo brasileiro tem pouca qualificação, oferece um número reduzido de anos de estudo e tem grandes problemas para se adequar às transformações nas formas e relações de trabalho.

Buscando reforçar essa ideia, cita-se Grabowski (2009, p. 2), que garante:

O ensino de nível técnico é imprescindível para o desenvolvimento do País. O jovem formado no nível técnico consegue emprego mais rápido e fácil e com esta renda consegue cursar outros cursos, inclusive o superior. Após passarmos pelos efeitos desta última crise já sentiremos a necessidade de mais profissionais técnicos em muitas áreas de produção.

Deste modo, os cidadãos que ambicionam disputar rapidamente uma vaga no mercado de trabalho, nos dias presentes, têm como alternativa o ingresso nos cursos de ensino técnico. Posto que a habilitação profissional técnica é orientada para aqueles que apeteçam ingressar no mercado de trabalho, nada obstante, não têm tempo, dinheiro ou disposição de enfrentar um ensino universitário.

Para Visvanathan (2008) as pessoas que cursam uma boa escola técnica conseguem emprego com mais facilidade. Essa autora conta também que realizou uma entrevista no Centro Paula Souza, com a qual divisou que o índice de empregabilidade dos estudantes da instituição é de 77% dos técnicos e 93% dos tecnólogos, depois de um ano de término do curso. Além disso, de modo geral, as escolas técnicas têm um primoroso índice de aprovados para ingresso nas melhores faculdades do país, junto com os aprovados das melhores escolas particulares. Um levantamento realizado no ano de 2005 desvendou que das 16 escolas que mais introduziram estudantes na Universidade de São Paulo, três eram públicas (duas estaduais e uma federal) e com for-

mação técnicas.

A vantagem principal para o sujeito que entra em um curso técnico incide no ingresso mais rápido ao mercado de trabalho. Comumente, os cursos têm duração de dois anos e o aluno, na maioria dos casos, tem mais facilidade para conseguir uma vaga de estágio em sua área de atuação. Todavia, na graduação tradicional, o aluno leva cerca de quatro anos para receber o seu diploma. Outra grande vantagem do curso técnico é o valor da mensalidade, posto que esses cursos, em média, são mais acessíveis que os tradicionais, e por serem mais sucintos, os estudantes gastam menos, afiança Visvanathan (2008).

Mas, Visvanathan (2008) narra que o curso técnico também apresenta suas desvantagens, como, por exemplo, o fato de enfatizar exclusivamente as áreas específicas, enquanto os cursos de graduação têm uma grade provida de diferentes disciplinas, abonando-se, assim, uma formação mais generalista, fato que permite um olhar mais crítico, o que poderia promover vantagens para o sujeito atuar no mercado de trabalho. Outro aspecto negativo intrínseco aos cursos técnicos versa na questão de os mesmos ainda serem vistos com certo preconceito pelo mercado de trabalho, que comumente oferece salários menores para aqueles que têm esta formação.

O curso profissionalizante é voltado para aqueles que querem uma formação que permita ingressar no mercado de trabalho de forma mais rápida. Como as matérias são direcionadas para a formação profissional, os cursos geralmente fornecem mão de obra especializada aos setores do mercado de trabalho que estão crescendo muito depressa. As pessoas também procuram um curso profissionalizante para aprimorar os seus conhecimentos já previamente adquiridos no mercado de trabalho. Por exemplo, um profissional que já trabalha com turismo pode fazer um curso profissionalizante para aprimorar os seus conhecimentos e conseguir alcançar uma promoção em sua atividade profissional (VISVANATHAN, 2008, p. 10).

Vale comentar que vários profissionais valem-se do ensino técnico para ingressar no mercado de trabalho. Por exemplo, um profissional pode principiar a sua carreira como técnico de informática e evolucionar para profissão de analista de sistemas.

Entretanto, ainda há muito por ser feito para o ensino técnico no Brasil, como também em todo o sistema nacional de ensino. Não obstante, não se pode negar que as transformações sobrevindas nos últimos anos, como bem diz Falcão (2010), promovidas pelo Governo Lula, colaboraram para minimizar a distância entre os anseios da sociedade e o seu atendimento.

O Brasil necessita que seu povo tenha maior escolaridade, que tenham uma profissão, a fim de reduzir a marginalidade e a aumentar a sua autoestima, colaborando para “um desenvolvimento social e econômico sustentável. Sem dúvida alguma, o ensino técnico é a mola mestra para o alcance deste objetivo” (MEIRA, 2010, p. 1).

Assim sendo, passa-se a apresentar nos parágrafos seguintes algumas exposições referentes à pedagogia de John Dewey.

### 3. A pedagogia de John Dewey

Conforme Cambi (1999), John Dewey foi o maior pedagogo do século XX; em outras palavras, o teórico mais orgânico de um inusitado paradigma de pedagogia. Fundamentado em diferentes ciências da educação, o experimentalista mais crítico da educação nova, que descreveu também suas incapacidades e irregularidades, o intelectual mais compassivo na atribuição política da pedagogia e da educação, tidas como peças fundamentais para a construção de uma sociedade pautada na democracia.

Tanto é verdade, que deparou-se com um fragmento na obra *Experiência e Educação* de John Dewey, o qual revela o pensamento do filósofo referente às organizações sociodemocráticas proporcionarem melhor qualidade de experiência humana, a saber:

Não é meu propósito aqui entrar em detalhes sobre a razão, mas farei uma simples pergunta: podemos encontrar qualquer razão que não estivesse, em última instância, relacionada à crença de que as organizações sociodemocráticas proporcionam uma melhor qualidade de experiência humana, consideravelmente mais acessíveis e proveitosas, de que as formas não democráticas e antidemocráticas da vida social? O princípio do respeito à liberdade individual e da decência e delicadeza nas relações humanas não se origina, afinal, da convicção de que tais coisas resultam da mais alta qualidade de experiência por parte de um grande número de pessoas do que métodos de repressão, coerção ou força? A razão da nossa preferência não é acreditarmos que a consulta mútua e as convicções alcançadas pela persuasão possibilitam uma melhor qualidade de experiência do que pode ser obtida por qualquer grande quantidade de outras experiências? (DEWEY, 2010, p. 34-35).

Face ao exposto, nota-se que de fato o pensamento de Dewey é norteado para a questão da construção de uma sociedade dever ser pautada na democracia, pois percebeu-se que o filósofo concebe que sem dúvida as organizações sociodemocráticas proporcionam uma melhor qualidade de experiência humana.

Cunha (2010, p. 6) relata que Dewey “concebeu a educação e a sociedade como campos abertos à experimentação de noções filosóficas sobre o homem, o conhecimento e a coletividade. Nesse constante, experimentar a democracia revelou-se, para ele, o principal sustentáculo da vida e da educação.”

Nesse sentido, conforme Cambi (1999), o pensamento de Dewey disseminou-se em todo o mundo, sobremodo a transformar e nutrir debates e experimentos e a reposição da pedagogia no centro do desenvolvimento cultural atual em diversos países. Dewey, além de um grande pedagogo, foi também um grande filósofo. A filosofia de Dewey pronuncia-se em torno de uma "teoria da experiência", compreendida como o campo da interação entre sujeito e natureza. Se a natureza é dada na experiência, esta insere-se na natureza o princípio da relação racional, que exatamente na ciência moderna encontra sua mais pronunciada expressão.

E por falar na filosofia de Dewey, que se pronuncia em torno de uma "teoria da

experiência", eis que se encontrou o seguinte fragmento em Cunha (2010, p. 26):

[...] Dewey defende que a mente é uma instância biológica que se forma e só se efetiva no âmbito social; a noção de consciência, para ele, expressa a ideia de uma função que se desenvolve no processo em que os organismos interagem uns com os outros mediante as condições ambientais. O funcionalismo da concepção psicológica deweyana acentua os conceitos de processo, *atividade e relação*, estabelecendo que a mente tem uma função instrumental, tal qual uma ferramenta que permite ao homem situar-se diante dos eventos naturais e dos condicionantes impostos pela vida em coletividade. A concepção psicológica de Dewey funda uma psicologia eminentemente social.

Deste modo, é ao homem e à sua "inteligência criativa" que se confia o desenvolvimento e o domínio da experiência, por meio do uso da lógica, determinada como "teoria da pesquisa" e distinguida pela metodologia científica e pelos princípios da experiência, da generalização e da pressuposição, da averiguação, processo que deve tornar-se o critério de comportamento intelectual em toda esfera da experiência. No entanto, à arte, à imaginação e aos processos emblemáticos igualmente é conferida uma função vital para adotar a experiência e para atuar seu desenvolvimento inteligente, orgânico e criativo. Assim, a arte é compreendida como o momento frutivo e projetual-imaginativo que permeia toda experiência, momento que é adolecido organicamente na atividade estética, a qual deve transformar-se num fator principal da experiência (CAMBI, 1999).

Nas palavras de Cunha (2010), John Dewey é conhecido por suas inusitadas teorias pedagógicas. Sua produção intelectual, porém, excede a área da pedagogia, posto que a base de suas teses educacionais situa-se em uma consistente concepção filosófica, o Pragmatismo. Dewey foi um teórico e é um ativista, tanto na esfera escolar quanto no espaço mais extenso em que se desenhavam os dilemas políticos de seu período. De modo geral, pode-se dizer que a filosofia deweyana vislumbra as ideias como pressuposições ativas formadas em circunstâncias práticas, apenas adquirindo sentido quando testadas nestas mesmas circunstâncias.

No evolucionismo pragmático e instrumentalista de Dewey, uma função fundamental detém a reflexão política, que gere em torno do princípio da democracia, entendida como a forma mais adiantada e mais moderna (na sociedade industrial de massa) que, todavia, sempre deve ser (re)construída por um ato de educação escolar (constituindo todo cidadão para e na democracia, na escola renovada, ou seja, estabelecida como laboratório e designada a instigar a atividade individual), também de desenvolvimento da opinião pública, que consente instituir aquela "grande comunidade" hábil a autorregular-se pelo governo grupal da inteligência livremente desenvolvida e agenciada ao centro da vida social (CAMBI, 1999).

Ao observar no fragmento acima a questão da "grande comunidade", remete-se a um dos pensamentos de Dewey sobre a comunidade estabelecer a ordem, assim como citado a seguir:

Pode parecer que se está colocando muito peso em um caso específico para argumentar

que esse exemplo do jogo ilustra o princípio geral do controle social de indivíduos sem a violação da liberdade. Porém se examinarmos outros casos veremos que a generalização a partir do exemplo dado se justifica. Se tomarmos como exemplo as atividades cooperativas em que todos os membros de um grupo participam, como no caso de uma vida familiar bem organizada no qual existe confiança mútua, a questão se torna ainda mais clara. Em todos estes casos, não é a vontade ou o desejo de uma única pessoa que estabelece a ordem, mas sim o espírito dominante em todo o grupo. O controle é social, mas os indivíduos são parte de uma comunidade e não elementos fora dela (DEWEY, 2010, p. 55).

Em verdade, o riquíssimo e intrincado pensamento de Dewey foi um dos intérpretes mais cautelosos da expressiva transformação social e cognitiva do século XX. Este envolveu temas como industrialização, propagação da ciência, aparecimento da sociedade de massa e o desenvolvimento da democracia, a qual foi lida de modo não ingênuo, ainda que confiante no desenvolvimento da inteligência e na probabilidade de um pontual controle social desempenhado por meio da educação. Esta é inserida como força libertadora das capacidades intelectuais pessoais e, simultaneamente, das colaborativas sociais (CAMBI, 1999).

Cunha (2010, p. 20) conta que “para Dewey, a proposição de uma nova concepção pedagógica faz parte de um debate sobre a necessidade de construir uma nova ordem social – a democracia – e sobre os obstáculos que se interpõem a esse desejo”.

O pensamento pedagógico de Dewey encontra-se intimamente emaranhado com a preparação da sua filosofia, da qual retira os conceitos basilares, e distinguido, como sucede com a própria filosofia, por um desenvolvimento contínuo para expectativas cada vez mais vastas e orgânicas, porém, além disso, competentes muitas vezes de rever e expandir as posições alcançadas.

Vale acrescentar que a filosofia de Dewey, em suma, “nada mais é do que a expressão intelectualizada da experiência humana, um reflexo da vida na inteligência, devendo ser testada e reformulada constantemente na prática, para, desse modo, poder guiar essa mesma vida” (CUNHA, 2010, p. 24).

Na compreensão de Cambi (1999), a reflexão pedagógica escoltou, verdadeiramente, toda a rica e intrincada produção deweyana, na esfera filosófica, epistemológica, política dentre outras, e norteou-se, com o mesmo comprometimento, seja para a constituição de uma rígida filosofia da educação, seja para a preparação de um ativo projeto operativo, inteiramente inusitado na esfera escolar e no didático. Nas diversas obras em que Dewey dedicou-se ao problema educativo, e principalmente naquelas mais engajadas e que muito logo o tornaram ilustre no plano internacional, vai sendo organizada uma pedagogia muito cautelosa com os problemas da sociedade industrial contemporânea, e cautelosa também com os empenhos de ascensão humana peculiares de muita pedagogia moderna. De modo genérico, a pedagogia de Dewey distingue-se:

1. como inspirada no pragmatismo e portanto num permanente contato entre o momento teórico e o prático, de modo tal que o "fazer" do educando se torne o momento central da aprendizagem;
2. como entrelaçada intimamente com as pesquisas das ciências

experimentais, às quais a educação deve recorrer para definir corretamente seus próprios problemas, e em particular à psicologia e à sociologia; 3. como empenhada em construir uma filosofia da educação que assume um papel muito importante também no campo social e político, enquanto a ela é delegado o desenvolvimento democrático da sociedade e a formação de um cidadão dotado de uma mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração (CAMBI, 1999, p. 549).

Essas características gerais fizeram com que a pedagogia deweyana se tornasse uma espécie de modelo-guia no âmbito do movimento da "escola ativa" que, desde o fim do século XIX e até os anos 1930 do novo século, enriqueceu as posições teóricas e de ações práticas, todas elas designadas a estimar a criança como protagonista do processo educativo e, além disso, inseri-la no núcleo de toda iniciativa didática, contrapondo-se às peculiaridades mais autoritárias e intelectualistas intrínsecas à escola tradicional (CAMBI, 1999).

Cambi (1999) explicita que na primeira grande obra da sua produção intelectual, *A escola e a sociedade* (1899), Dewey afixa as peculiaridades basilares de seu próprio pensamento educativo. A obra, compete observar, introduzia-se no âmbito de um vasto processo de mudança produtiva e de desenvolvimento político-social que os Estados Unidos estavam vivenciando naqueles anos, associado ao desenvolvimento industrial e às vindicações de participação política por parte das classes sociais subordinadas. Desse modo, a escola, para Dewey, não pode continuar alheia a essa significativa mudança da sociedade, no entanto deve associar-se fortemente ao "progresso social", modificando de modo radical sua própria configuração. Ela carece "tornar-se uma comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária", por meio de um contato mais íntimo com o ambiente e com o contexto social do trabalho. De tal modo,

na escola deverão ser construídos laboratórios de vários tipos que conjuguem as atividades escolares com as produtivas, como a tecelagem e a carpintaria, e com as atividades familiares, como cozinhar, que podem introduzir no âmbito escolar motivações mais concretas para o aprendizado das várias matérias e uma consciência precisa de sua utilidade. Dewey reconhece com clareza a função inovadora e formativa do trabalho manual enquanto torna [os rapazes] despertos e ativos, ao invés de passivos e receptivos, torna-os mais úteis, mais capazes, e portanto mais inclinados a ajudar na família: portanto prepara-os de certo modo para os deveres práticos da vida; as meninas a ser mais hábeis donas-de-casa os meninos em melhores condições de assumir seus deveres futuros (cap. I) (CAMBI, 1999, p. 550).

Dewey encontrou "na educação escolar o campo ideal para serem postas em ação e reformuladas na prática – como é, aliás, a orientação pragmatista", afirma Cunha (2010, p. 22).

Cambi (1999) descreve que, posteriormente, com *Democracia e educação* (1916), que tem o aspecto de um vasto tratado de filosofia da educação. Dewey busca desenvolver de modo mais orgânico sua própria alocação em torno da educação. Nisto, do mesmo modo, ele enfatiza a maneira "progressiva" que a educação deve ostentar, os

seus ligamentos com o "desenvolvimento social" e os objetivos específicos que necessitam nortear todo processo formativo, o do "desenvolvimento natural" do sujeito e o da sua "eficiência social", ou seja, sua íntima ligação com a cultura e as tradições de uma sociedade. Dewey desenvolve ainda determinados assuntos, em parte inusitados, em particular o do papel democrático da educação e o da valorização da ciência como "método" específico de uma educação democrática. A instituição escolar, realmente, não deve somente ajustar-se às mudanças advindas na esfera do social, contudo deve agenciar na sociedade um desenvolvimento progressivo de democracia, ou seja, de capacidade por parte dos sujeitos de participar como protagonistas da vida social e de introduzir-se nela com uma mentalidade hábil a dialogar com os outros e de contribuir em escopos triviais eleitos livremente. A escola, por conseguinte, é crida na função de transformar até politicamente a sociedade, tornando-a cada vez menos repressiva e autoritária, e de ampliar os momentos de participação e de cooperação.

Uma democracia é algo mais que uma forma de governo. É, antes de tudo, um tipo de vida associada, de experiência continuamente comunicada. A extensão no espaço do número de indivíduos que participam de um interesse, de tal modo que cada um deve relacionar a sua ação à dos outros e considerar a ação dos outros para dar um motivo e uma direção à sua, equivale ao desmoronamento daquelas barreiras de classe, de raça e de território nacional que impediam os homens de colher o pleno significado da sua atividade (cap. VII) (CAMBI, 1999, p. 551).

Lorieri (2010) também conta que em *Democracia e Educação* Dewey descreve que [...] conhecimentos informativos separados da ação reflexiva são conhecimentos mortos, peso esmagador para o espírito [...]. Assim, o único caminho direto para o aprimoramento duradouro dos métodos de ensinar e aprender incide em centralizá-los nas condições que instigam, agenciam e colocam em prova a reflexão e o pensamento.

O riquíssimo pensamento de Dewey fez-se intérprete de uma das vindicações mais orgânicas de mudança da educação, pautada com as novas tarefas de que ela deve incumbir-se numa época em que assessora a um desenvolvimento quase explosivo da ciência e da técnica, de um lado, e um desenvolvimento sem antecedentes dos meios de comunicação de massa e de exigências de participação social por parte de grupos populares, de outro. Dewey buscou apresentar respostas apropriadas a tais problemas, sem renunciar às grandes conquistas intelectuais e morais da sociedade contemporânea e da cultura ocidental, particularmente a afirmativa de estima crítica do saber e da inteligência e a progressiva humanização dos valores, bem como a valorização da democracia como ideal de convívio social. Mas não faltaram abrasivos julgamentos para esse ousado projeto destinado a compatibilizar intimamente educação e desenvolvimento social e intelectual. Os tradicionalistas o acusaram de exaurir o sentido transcendente dos valores e de depauperar os processos formativos pela valorização demasiada das atividades manuais. Os progressistas mais radicais agrediram o próprio papel que Dewey confere à educação na esfera social e política, considerando-o utópico, e a própria concepção da escola como um terreno neutro da sociedade, no qual se realiza, *in vitro*, a experiência-chave para a sua progressiva democratização, na medida em que

ela é, verdadeiramente, composta de todas as controvérsias sociais, haja vista que ideologicamente conotada politicamente subordinada e estruturalmente gerida para atuar numa adaptação dos sujeitos a regras sociais já formadas. Com tudo isso, no entanto, Dewey prossegue sendo quem sabe o pedagogo mais bem reputado e mais indicativo de todo o século pela envergadura, vastamente corroborada de saber refletir a questão educativa em toda a sua magnitude e enredamento, também pela solução explícita a determinados princípios-valores que ainda presentemente estão no cerne do debate pedagógico, como o convite para aquilatar o processo da inteligência criativa moldado sobre o princípio da investigação (destarte da ciência) e aquele designado a agenciar um desenvolvimento, ao mesmo tempo utópico e operativo, do princípio da democracia (CAMBI, 1999).

### ***3. Discussão da revisão de literatura: John Dewey versus Ensino Técnico***

Ao realizar a revisão de literatura pode-se vislumbrar que o ensino técnico e profissional surgiu e se desenvolveu pela necessidade do sistema produtivo procedente da Revolução Industrial no decorrer do século XIX. Mas sua história no Brasil ficou marcada por refletir as diferenças sociais entre os trabalhadores intelectuais e os trabalhadores manuais, estando, portanto, a educação subdividida em educação propedêutica (saber-pensar), e educação para operacionalização (saber-fazer). Além do mais, enquanto o ensino humanista era frequentado pela alta burguesia o ensino técnico e profissional destinava-se quase em exclusivo às classes menos favorecidas.

Diante disso, ao observar os objetivos da educação orientada para o ensino técnico em seus primórdios observa-se que *a priori*, em nenhum momento ela dialoga com o pensamento de John Dewey, haja vista que Dewey defende uma escola renovada que se pauta na democracia, na qual se instiga a atividade individual tanto teórica quanto prática, para que todos os indivíduos tivessem capacidade de autorregular-se pelo comando coletivo. Diante disso, o pensamento de Dewey viria para democratizar e de certa forma racionalizar tal incoerente subdivisão do ensino técnico.

Compete salientar que Dewey também se preocupa com uma educação que visasse preparar adequadamente o indivíduo para atuar no processo de industrialização, propagação da ciência e aparecimento da sociedade de massa. Por outro lado, o ensino técnico surgiu pela necessidade do sistema produtivo, que também se volta para a industrialização, propagação da ciência e aparecimento da sociedade de massa, mas com uma grande diferença: ele estabelecia um ensino humanista que era frequentado somente pela aristocracia e pela alta burguesia, já o ensino técnico e profissional destinava-se quase exclusivamente às classes populares urbanas ou às classes rurais de maiores aspirações, ou seja, um processo inteiramente antidemocrático e totalmente desfavorável ao pensamento de Dewey.

Ao refletir sobre os (des)caminhos do ensino técnico brasileiro, observou-se que somente nos dias atuais o ensino técnico começou a ganhar um novo sentido, pois aos poucos vem alterando rumo da atuação profissional; neste cenário, as profissões técnicas começam a entrar em destaque. Assim, o ensino técnico pode contar até mesmo

com diretrizes nacionais cujo objetivo principal incide em preparar o jovem para o aprendizado estável e contextualizado, de acordo com as demandas da sociedade e vem se consolidando a cada dia. Valoriza-se a ideia de que o ensino de nível técnico é imprescindível para o desenvolvimento do país.

Entende-se que somente na época atual os objetivos voltados para o ensino técnico poderiam começar a dialogar com a pedagogia de Dewey, pois parece que a sociedade de hoje vem concebendo que a educação (no caso também o ensino técnico) faça pelo indivíduo o que Dewey esperava que ela assim fizesse, sobretudo que a pessoa construa uma mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração. Estes aspectos vão ao encontro do indivíduo que é capaz de pensar, criar, raciocinar e criticar.

Em verdade, a literatura deixou claro que o Brasil precisa, e muito, de técnicos para atender as diferentes demandas exigidas pelo mercado de trabalho, e pensar que a sociedade está começando a valorizar essa modalidade de educação no país não deixa de ser um alento, tendo em vista que para se realizar este estudo partiu-se do pressuposto de que a proposta do ensino técnico poderia dialogar com o pensamento de Dewey no sentido de o ensino técnico apresentar uma semelhança com a teoria da experiência de Dewey, que tem como proposta vincular o ensino à realidade e/ou ao contexto histórico-social do estudante, ou seja, o que se aprende tem um sentido, a aprendizagem pode ser aplicada no dia a dia do aprendiz. E a proposta atual do ensino técnico começa a sintonizar-se com a teoria da experiência deste filósofo, ou seja, o ensino técnico propõe um aprendizado no qual se acopla a educação a uma realidade ou atividade que poderá ser aproveitada profissionalmente na vida do aluno.

Além do mais, nos tempos modernos, começa-se a vislumbrar que não há como separar as classes dos sujeitos que pensam, dos sujeitos que fazem. E a metodologia do ensino técnico nada mais é que o rico encontro do pensar e do fazer. Isso convida a refletir o quanto a concepção do ensino técnico no país andava restrita, e o quanto o pensamento de Dewey era adiantado para o seu tempo.

#### **4. Conclusão**

O trabalho ora apresentado buscou alcançar seu objetivo geral, que foi traçar um confronto entre o pensamento filosófico de John Dewey com os objetivos propostos para o ensino técnico brasileiro.

Ao analisar em quais momentos a trajetória dos objetivos propostos para o ensino técnico brasileiro dialogam com a filosofia proposta por Dewey, pode-se entrever que inicialmente, quando no surgimento do ensino técnico, seus objetivos não compatibilizavam com o pensamento de Dewey, por serem providos de políticas antidemocráticas e dividir a educação para aqueles que eram destinados a saber-pensar, ou para operacionalização saber-fazer.

Mas entreviu-se com o estudo realizado que o ensino técnico vem ganhando uma nova roupagem e sendo mais valorizado pela sociedade, já que o país precisa de técnicos para executar a grande e diversa demanda de ocupações no mercado de trabalho que, diga-se de passagem, não se ocupa tão-somente com aqueles que têm o di-

ploma de ensino superior, ou seja, o mercado de trabalho carece de ambos, igualmente.

Foi, portanto, justamente neste momento que vislumbrou-se o começo de um diálogo dos objetivos do ensino técnico com o pensamento de Dewey. Tendo em vista que divisou-se que, em sua essência, essa modalidade de ensino dialoga com a teoria da experiência de Dewey, já que ele propõe atrelar o ensino à realidade, sendo que a aprendizagem poderá ser aplicada na vida do aprendiz, e isso nada mais é que a proposta do ensino técnico atual, permitir que o sujeito saiba pensar e fazer, para então atuar no mercado de trabalho.

### **Referências**

BIAGINI, Jussara. *Revisitando momentos da história do ensino técnico*. 2000 Disponível: [http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.htm#\\_ftn1](http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.htm#_ftn1). Acesso: 14 set. 2011.

BUFFA, Ester. *A escola Profissional de São Carlos. 1932-1971*. São Carlos: EDUFCar/ FA-PESP/CEETEPS, 1998.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Eelitora UNESP, 1999.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. *Pesquisa em Administração*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey - biografia intelectual educador e filósofo da democracia. *Revista Educação – História da Pedagogia*, n. 6. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes. 2010.

FALCÃO, Rui Goethe da Costa. *A reconstrução do ensino técnico profissional*. 02/06/2010. Disponível em: <http://ruifalcao.com.br/a-reconstrucao-do-ensino-tecnico-profissional/>. Acesso em: 14 set. 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GRABOWSKI, Gabriel. *Ensino técnico oferece mais empregabilidade que o superior*. 29/08/2009. Disponível em: <http://www.atarde.com.br/economia/noticia.jsf?id=1218702>. Acesso em: 14 out. 2011.

GRISPINO, Izabel Sadalla. *A evolução do conceito de técnico*. 2005. Disponível em: [http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1415:a-evolucao-do-conceito-de-tecnico&catid=103:artigos-educacionais&Itemid=456](http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1415:a-evolucao-do-conceito-de-tecnico&catid=103:artigos-educacionais&Itemid=456). Acesso: 09 set. 2011.

LORIERE, Marcos Antônio. John Dewey – O legado do Pensamento Reflexivo. *Revista*

*Educação – História da Pedagogia*, n. 6. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

MEIRA, Paula Bernardi. *O ensino técnico é importante para o Brasil?* 2010. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/o-ensino-tecnico-importante-para-brasil.htm>. Acesso: 14 out. 2011.

QUELIMANE, Dércio Salato. *Ensino Técnico Profissional em Moçambique*. 2009. Disponível em: <http://salatinho.blogspot.com/2009/05/ensino-tecnico-profissional-em.html>. Acesso: 09 set. 2011.

VISVANATHAN, Christianne. *Como funcionam os cursos profissionalizantes*. 2008. Disponível em: <http://pessoas.hsw.uol.com.br/cursos-profissionalizantes5.htm>. Acesso: 14 out. 2011.