ISSN: 2358-8829

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MECÂNICO-TRADICIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: INTERFACES ENTRE A CULTURA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO TECNICISTA

Laura Dalila Silva Viana [1]
Marie Ywara Bezerra da Rocha [2]
Maria de Fátima de Lima das Chagas [3]
Joêmia Leilane Gomes de Medeiros [4]

INTRODUÇÃO

A educação exerce um papel fundamental na formação social, cultural e intelectual do indivíduo, sendo responsável pela transmissão de conhecimentos, valores, hábitos e práticas construídas historicamente pela sociedade. No decorrer dos períodos históricos, diferentes tendências pedagógicas foram desenvolvidas com o objetivo de aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem, acompanhando as transformações políticas, econômicas e sociais de cada período histórico. Entretanto, mesmo diante das inúmeras mudanças ocorridas no campo educacional, muitas características da pedagogia tradicional ainda permanecem presentes nas práticas escolares contemporâneas.

Segundo Libâneo (1983), a tendência pedagógica tradicional fundamenta-se na transmissão de conteúdos e na centralização do professor como principal detentor do conhecimento, atribuindo ao aluno uma posição passiva no processo educativo. Nesse modelo, o ensino é marcado pela repetição, memorização e reprodução mecânica dos conteúdos, priorizando o cumprimento curricular em detrimento da construção crítica do conhecimento. Dessa forma, o ambiente escolar passa a valorizar mais a disciplina, a obediência e a padronização dos comportamentos do que a autonomia intelectual dos educandos.

[1] Graduanda do curso de Licenciatura em Computação e Informática. Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, laura.viana@alunos.ufersa.edu.br;
[2] Graduanda do curso de Licenciatura em Computação e Informática. Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, marie.rocha@alunos.ufersa.edu.br;
[3] Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, fatima.lima@ufersa.edu.br;
[4] Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, leilane.gomes@ufersa.edu.br;

ISSN: 2358-8829

Essa lógica de ensino aproxima-se da concepção de educação bancária apresentada por Freire (1987), caracterizada pela transmissão verticalizada de conteúdos, na qual o educador ocupa a posição central no processo educativo e os alunos assumem uma postura predominantemente receptiva. Nessa perspectiva, o conhecimento é tratado como algo a ser transferido, reduzindo as possibilidades de diálogo, problematização e participação dos estudantes na construção do conhecimento. A educação bancária, portanto, distancia-se de uma prática educativa orientada pela autonomia e pela participação, ao estabelecer uma relação hierarquizada entre aquele que ensina e aqueles que aprendem.

Foucault (1987), ao abordar o funcionamento das instituições disciplinares na sociedade moderna, caracteriza mecanismos de vigilância, organização espacial, normalização e controle dos corpos presentes em espaços institucionais como escolas, quartéis, hospitais e prisões. No ambiente escolar, esses mecanismos materializam-se na distribuição e organização dos espaços, na vigilância contínua, na regulamentação dos comportamentos, na padronização das condutas e na aplicação de práticas disciplinares. Sob essa perspectiva, determinadas formas tradicionais de organização escolar estruturam-se a partir de relações de controle e disciplinamento, nas quais a ordem, a obediência e a padronização dos comportamentos ocupam lugar central no processo educativo.

Muitas práticas pedagógicas no ensino fundamental ainda reproduzem métodos mecânicos de ensino por meio de avaliações classificatórias, atividades repetitivas e metodologias centradas na transmissão de conteúdos. Conforme Leite e Kager (2009), a avaliação tradicional assume frequentemente caráter autoritário e classificatório, contribuindo para processos de exclusão, desmotivação e estigmatização dos educandos. Cursino (2017) também relaciona aulas excessivamente teóricas e descontextualizadas à passividade dos alunos, à redução do interesse e à menor participação nas atividades escolares.

Em contrapartida, as metodologias ativas, as tecnologias digitais e a gamificação oferecem caminhos para romper com o modelo tradicional de ensino. Lévy (1999) defende que as tecnologias digitais favorecem a construção coletiva do conhecimento e ampliam a interação, a colaboração e a autonomia dos estudantes. Na mesma perspectiva, Kapp (2012) sustenta que a gamificação contribui para o engajamento, a

motivação e o protagonismo discente, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e participativo.

Esta pesquisa analisa a permanência de práticas mecânico-tradicionais no ensino fundamental e as relações entre pedagogia tradicional, disciplina, controle e organização escolar na educação contemporânea. O estudo examina a continuidade de métodos mecânicos de ensino diante de propostas de inovação pedagógica e de perspectivas educacionais voltadas à formação crítica e emancipadora. Seu objetivo consiste em analisar as relações entre práticas tradicionais e práticas educacionais contemporâneas, identificar elementos de controle e disciplinamento presentes no contexto escolar e seus impactos sobre a autonomia dos estudantes, além de discutir alternativas para superar essas práticas por meio de metodologias ativas, tecnologias educacionais e ações pedagógicas participativas.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada no levantamento de obras clássicas e contemporâneas, artigos científicos, teses, dissertações e demais produções acadêmicas relacionadas à pedagogia tradicional, à educação crítica e à inovação pedagógica. O levantamento bibliográfico foi realizado em bases e repositórios acadêmicos, incluindo Google Acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP) e Lume – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Para a composição do material bibliográfico, foram considerados estudos relacionados às práticas pedagógicas tradicionais, à educação crítica e às propostas de inovação no ensino, priorizando-se produções publicadas nos últimos cinco anos, sem desconsiderar obras clássicas e de referência necessárias à fundamentação dos conceitos abordados. Entre as principais referências que fundamentam o estudo, destacam-se Freire (1987), Libâneo (1983), Foucault (1987), Lévy (1999) e Kapp (2012), articuladas às contribuições de Paiva (2015), Cardoso (2011), Leite e Kager (2009), Cursino (2017), De Oliveira (2014), Scherer e Brito (2020) e Rodrigues, Oliveira e Scherer (2021). Essas produções contemplam aspectos relacionados à educação bancária, aos métodos de ensino de caráter mecânico, às instituições disciplinares, às práticas

ISSN: 2358-8829

avaliativas, às condições materiais e profissionais, às tecnologias digitais, às metodologias ativas e à gamificação, constituindo a base teórica para a abordagem das práticas pedagógicas mecânico-tradicionais e de suas possibilidades de reorganização.

REFERENCIAL TEÓRICO

A escola constitui um dos principais espaços de organização, transmissão e produção de conhecimentos, desempenhando funções que ultrapassam a apresentação de conteúdos curriculares. Ao longo de sua constituição histórica, diferentes concepções educacionais passaram a orientar as formas de ensinar, aprender, avaliar e organizar os espaços escolares, acompanhando transformações sociais, culturais e institucionais. Essas mudanças não ocorreram de maneira linear ou homogênea, de modo que novas propostas educacionais passaram a coexistir com formas de escolarização anteriormente consolidadas. No contexto brasileiro, essa trajetória foi marcada por diferentes compreensões acerca do conhecimento, da autoridade, da disciplina e da aprendizagem, incorporadas à organização dos tempos, dos espaços, das relações entre professores e alunos e das formas de acompanhamento do desempenho.

É nesse percurso que a pedagogia tradicional se estabelece como uma das principais bases da educação escolar brasileira, influenciando a estrutura do ensino, as relações entre professor e aluno e as formas de transmissão do conhecimento. Desde o período jesuítico, a escolarização brasileira esteve associada a procedimentos fundamentados na disciplina, na memorização e na transmissão dos conteúdos. Segundo Paiva (2015), o sistema educacional implantado pelos jesuítas apresentava caráter disciplinador e intelectualista, priorizando a obediência, a repetição e o controle das atividades educativas. Esses elementos constituíram marcas históricas da escolarização brasileira e permanecem associados a determinadas formas de ensinar presentes no ensino fundamental.

A educação tecnicista distingue-se da pedagogia tradicional. Conforme a classificação apresentada por Libâneo (1983), ambas constituem tendências pedagógicas específicas. Elementos como padronização, organização racional e controle também aparecem na organização escolar e se articulam às práticas discutidas neste estudo, sem tornar equivalentes as duas tendências.

ISSN: 2358-8829

Nesse modelo, o professor ocupa posição central e assume a responsabilidade pela transmissão dos conhecimentos, enquanto o aluno permanece predominantemente em uma condição receptiva. Conforme Libâneo (1983), a tendência tradicional caracteriza-se pela exposição verbal dos conteúdos, pela centralidade da ação docente e pela valorização da memorização. A aprendizagem, nesse contexto, encontra-se vinculada à assimilação e à reprodução das informações apresentadas pelo professor, reduzindo a participação do educando na construção do saber.A exposição, a repetição e a reprodução configuram uma dinâmica de ensino centrada na assimilação mecânica dos conteúdos e estabelecem uma relação vertical entre os participantes da atividade educativa

Embora propostas educacionais voltadas à inovação tenham ampliado a participação e a autonomia, determinadas características do modelo tradicional permanecem presentes no cotidiano escolar. A valorização do silêncio, da disciplina, da repetição dos conteúdos e da padronização das condutas mantém práticas historicamente consolidadas no ensino fundamental. Cardoso (2011) evidencia a necessidade de alternativas metodológicas que ampliem a participação do estudante e aproximem os conhecimentos escolares de sua realidade, reforçando que a organização do ensino deve ultrapassar a transmissão e a reprodução dos conteúdos.

A permanência dessas práticas não se explica exclusivamente pelas escolhas metodológicas dos professores. As condições materiais e profissionais em que o trabalho educativo é realizado também limitam a diversificação das práticas pedagógicas. Espaços físicos, recursos didáticos, equipamentos, conectividade, tempo para planejamento e oportunidades de formação compõem a estrutura necessária ao desenvolvimento de propostas diferenciadas. Essa relação torna-se evidente na incorporação das tecnologias digitais ao ambiente escolar. No estudo sobre a integração dessas tecnologias em escolas públicas, Scherer e Brito (2020) identificaram a necessidade de formação continuada de professores e de investimentos em infraestrutura tecnológica, além de dificuldades relacionadas ao acesso à internet e ao tempo disponível para preparação de aulas, estudos e registros burocráticos.

Rodrigues, Oliveira e Scherer (2021), em pesquisa realizada em uma escola pública da rede estadual, também identificaram que a evolução da infraestrutura tecnológica ocorreu em ritmo mais lento que a expansão das tecnologias digitais na sociedade. O estudo demonstra que a incorporação desses recursos ao cotidiano escolar

ISSN: 2358-8829

está relacionada às condições de acesso, conexão e infraestrutura, às políticas institucionais e à formação dos profissionais. Desse modo, a inserção das tecnologias digitais no ensino ultrapassa a disponibilidade de equipamentos e exige condições que articulem os recursos às práticas pedagógicas e às necessidades da escola.

As condições de trabalho também integram esse cenário. Planejamento, elaboração de atividades, avaliação, acompanhamento das aprendizagens e formação continuada exigem tempo e organização da jornada profissional. Quando ações formativas ocorrem fora do horário de trabalho ou sem articulação com as necessidades da escola, aumentam as exigências sobre a atividade docente. A limitação de tempo, associada a jornadas extensas, recursos insuficientes e estruturas pouco adequadas, restringe a elaboração de propostas diversificadas. Nessas circunstâncias, estratégias já conhecidas, como exposição, exercícios, cópia e memorização, oferecem maior previsibilidade e menor dependência de recursos adicionais, favorecendo a permanência de práticas mecânico-tradicionais.

A concepção de educação bancária apresentada por Freire (1987) estabelece uma relação direta com essa forma de ensino. Nesse modelo, o ato educativo organiza-se a partir do depósito de conteúdos realizado pelo educador nos educandos, estabelecendo uma relação verticalizada entre aquele que ensina e aqueles que aprendem. O professor ocupa a posição de transmissor do conhecimento, enquanto o aluno assume a condição de receptor das informações apresentadas. A ausência do diálogo e da problematização restringe a construção da consciência crítica e limita a participação do estudante na produção do conhecimento.

As consequências dessa lógica alcançam também a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico. Cursino (2017) destaca que procedimentos baseados predominantemente na cópia, na repetição e na memorização dificultam o desenvolvimento dessas capacidades, sobretudo quando associados a aulas excessivamente teóricas e descontextualizadas. A reprodução contínua de informações reduz as possibilidades de participação e mantém o educando em uma posição predominantemente receptiva, na qual o cumprimento de regras e a reprodução dos conteúdos assumem maior relevância que a iniciativa e a participação.

A dimensão disciplinar integra essa configuração. Foucault (1987), ao caracterizar as instituições disciplinares, identifica mecanismos de vigilância, controle, normalização e organização dos corpos presentes em diferentes espaços institucionais,

entre eles a escola. No ambiente educacional, esses mecanismos relacionam-se à disposição dos espaços, à distribuição dos horários, à fiscalização das condutas, ao controle do silêncio, à regulamentação dos comportamentos e à padronização das ações. A disposição das carteiras, os horários rigidamente estabelecidos, a fiscalização constante e a correção de condutas constituem exemplos dessa organização. Quando articulada à centralização docente, à passividade dos alunos e à reprodução mecânica dos conteúdos, a disciplina contribui para uma configuração institucional marcada pelo controle e pela restrição da participação ativa dos educandos.

Essa lógica também alcança os procedimentos avaliativos. A repetição de exercícios, a memorização e as avaliações classificatórias mantêm o ensino vinculado à reprodução e à mensuração dos resultados. Segundo Leite e Kager (2009), a avaliação tradicional assume caráter autoritário e seletivo, contribuindo para processos de exclusão, rotulação e desmotivação. Nessa perspectiva, o erro deixa de funcionar apenas como informação sobre o percurso de aprendizagem e passa a integrar mecanismos de classificação e diferenciação, intensificando a pressão por resultados e a valorização das notas. O livro didático também reforça essa dinâmica quando utilizado de maneira limitada e descontextualizada. De Oliveira (2014) aponta que esse uso transforma as aulas em atividades excessivamente teóricas e monótonas, especialmente quando o material serve predominantemente à reprodução de informações e à execução de exercícios previamente estruturados.

A articulação entre centralização docente, memorização, classificação, vigilância, padronização e limitações materiais evidencia que a permanência das formas mecânico-tradicionais possui caráter multidimensional. Não se trata apenas da continuidade de determinado método de ensino, mas da articulação entre elementos históricos, culturais, institucionais e estruturais que atravessam a experiência escolar. A infraestrutura disponível, o acesso aos recursos, o tempo destinado ao planejamento, as oportunidades de formação e a organização do trabalho interferem nas possibilidades de transformação das práticas pedagógicas.

Diante das transformações tecnológicas e sociais, as tecnologias digitais, as metodologias ativas e a gamificação constituem alternativas para reorganizar o ensino. Lévy (1999) destaca que as tecnologias digitais ampliam as formas de construção e compartilhamento do conhecimento e favorecem experiências colaborativas, interativas e participativas. Sua utilização educacional exige conectividade, manutenção,

disponibilidade de dispositivos, adequação dos espaços e formação profissional. A cultura digital, portanto, não se estabelece apenas pela inserção de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar, mas pela articulação entre recursos, conhecimento profissional, currículo e intencionalidade pedagógica.

A gamificação constitui uma estratégia de reorganização das experiências de aprendizagem. Kapp (2012) apresenta o uso de elementos próprios dos jogos como recurso para ampliar o engajamento e a motivação dos estudantes. Desafios, recompensas, interatividade e participação dinamizam as atividades e ampliam o envolvimento dos educandos, deslocando o foco exclusivo da repetição e da reprodução para experiências mais interativas. As metodologias ativas, por sua vez, atribuem ao estudante uma função participativa na construção da aprendizagem e favorecem a colaboração, a investigação, a tomada de decisão e a autonomia.

A concretização dessas alternativas permanece vinculada às características de cada instituição. Uma escola sem conectividade adequada, equipamentos suficientes, espaços apropriados, tempo para planejamento e oportunidades regulares de formação dispõe de recursos distintos para reorganizar suas práticas. A inovação pedagógica, portanto, não se reduz à escolha individual de determinada metodologia, pois depende de condições materiais, profissionais e institucionais que permitam sua realização.

Apesar da expansão de propostas inovadoras, recursos digitais e metodologias participativas, elementos associados à repetição, à memorização, à centralização docente, à passividade discente, à vigilância e à padronização ainda integram o ensino fundamental. Sua permanência resulta da articulação entre formas históricas de escolarização, características da cultura institucional e condições concretas de funcionamento das escolas. A transformação desse quadro requer a diversificação das experiências de aprendizagem e o fortalecimento das condições materiais e profissionais necessárias para que autonomia, pensamento crítico, participação e formação cidadã ocupem lugar efetivo na educação, em consonância com a cultura digital e com as novas dinâmicas educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise desenvolvida evidencia que as práticas pedagógicas mecânico-tradicionais permanecem presentes no ensino fundamental, mesmo diante da

ISSN: 2358-8829

ampliação de propostas voltadas à participação, à autonomia e à utilização de recursos tecnológicos. A centralização docente, a repetição, a memorização, a cópia, a padronização das condutas e a reprodução dos conteúdos não constituem apenas características metodológicas isoladas, mas integram uma organização escolar atravessada por aspectos históricos, culturais, institucionais e estruturais.

As contribuições de Libâneo (1983) e Freire (1987) demonstram que a centralidade da transmissão e a educação bancária restringem a participação do estudante na construção do conhecimento. Foucault (1987), por sua vez, explica como mecanismos de vigilância, controle e normalização integram a organização dos espaços escolares. Essa configuração alcança as práticas avaliativas e o uso de materiais didáticos, contribuindo para uma experiência de aprendizagem marcada pela reprodução e pela classificação e afetando a autonomia, a criatividade, a participação e o pensamento crítico dos estudantes.

A permanência dessas práticas não se explica exclusivamente pelas escolhas metodológicas dos professores. As condições materiais e profissionais das escolas delimitam a diversificação do ensino. Infraestrutura, conectividade, equipamentos, tempo para planejamento e formação profissional interferem na incorporação de novas propostas, conforme discutido por Scherer e Brito (2020) e Rodrigues, Oliveira e Scherer (2021). Assim, a transformação das práticas pedagógicas exige tanto mudanças nas formas de ensinar quanto condições institucionais que assegurem sua realização.

Nesse contexto, as tecnologias digitais, as metodologias ativas e a gamificação ampliam as alternativas para reorganizar as experiências de aprendizagem. Lévy (1999) e Kapp (2012) fundamentam a contribuição desses recursos e estratégias para a interação, a colaboração, o engajamento e a participação, deslocando o ensino de uma dinâmica centrada exclusivamente na exposição e na reprodução. Sua efetivação exige articulação entre recursos, currículo, intencionalidade pedagógica, formação profissional e condições concretas de funcionamento das instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que enfrentar a permanência das práticas mecânico-tradicionais exige uma compreensão que ultrapasse a simples substituição de métodos ou a inserção de tecnologias. É necessário fortalecer condições materiais e

profissionais que sustentem práticas pedagógicas diversificadas e ampliem a participação dos estudantes no processo educativo. Nesse movimento, autonomia, pensamento crítico, criatividade, diálogo e formação cidadã devem ocupar lugar efetivo na escola, para que o ensino fundamental não se limite à transmissão de conteúdos, mas constitua um espaço de aprendizagem, participação e desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Ensino fundamental, Pedagogia tradicional, Educação tecnicista, Tecnologias educacionais.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Maria Marcolina Lima. **Livro: Sociedade, educação e currículo no Brasil.** Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 658-660, 2011.

CURSINO, André Geraldo. **Contribuições das tecnologias para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de projetos no Ensino Fundamental I.** 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Projetos Educacionais de Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2017. DOI: 10.11606/D.97.2017.tde-21112017-142801.

DE OLIVEIRA, João Paulo Teixeira. **A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem.** In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto. Anais [...]. Porto: ANPAE, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.** San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. **Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, 2009. DOI: 10.1590/S0104-40362009000100006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** Revista da ANDE, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 11-19, 1983.
PAIVA, Wilson Alves de. **O legado dos jesuítas na educação brasileira.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 201-222, 2015. DOI: 10.1590/0102-4698136933.

RODRIGUES, Janini Gomes Caldas; OLIVEIRA, Henrique Ricardo de; SCHERER, Suely. **Movimentos de uso de tecnologias digitais em uma escola pública.** Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 114-130, 2021. DOI: 10.3895/rbect.v14n2.13050.

SCHERER, Suely; BRITO, Gláucia da Silva. **Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades.** Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e76252, 2020. DOI: 10.1590/0104-4060.76252.