

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



A educação contemporânea sob a perspectiva do neotecnicismo: desafios, ideologias e políticas educacionais

Contemporary education from the perspective of neotechnicism: challenges, ideologies, and educational policies

La educación contemporánea desde la perspectiva del neotecnismo: desafíos, ideologías y políticas educativas

Mauricio dos Reis Brasão ^[a] 
Uberaba, MG, Brasil
Universidade de Uberaba (UNIUBE)

Como citar: BRASÃO, M. dos R. A educação contemporânea sob a perspectiva do neotecnicismo: desafios, ideologias e políticas educacionais. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 81, p. 1067-1081, 2024.
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.082.AO03>

Resumo

Este estudo interdisciplinar explora a fundamentação teórica do neotecnicismo pedagógico, em conformidade aos pressupostos de Luiz Carlos de Freitas. Com uma abordagem teórica, bibliográfica e documental, o trabalho adota uma perspectiva qualitativa citada por Fazenda (2013), ao utilizar as contribuições de Freitas (1992, 1994, 2002, 2007, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016, 2020) e Freitas et al. (2009). No âmbito das reformas educacionais contemporâneas, especialmente aquelas apoiadas em princípios empresariais, faltam o debate e a definição clara sobre uma educação de qualidade. A ideia de que tal condição seja meramente refletida na obtenção de notas elevadas em testes não se respalda no campo das Ciências da Educação e, tampouco, pode ser considerada a finalidade do ensino sob a perspectiva educativa. Além disso, a ênfase excessiva em avaliações ocasiona competições entre vencedores e perdedores, algo incompatível com os objetivos educacionais almejados.

[a] Doutor em Educação, e-mail: mbrasao@gmail.com

Palavras-chave: Tecnicismo pedagógico. Luiz Carlos de Freitas. Pedagogia tecnicista. Qualidade educacional. Neotecnicismo.

Abstract

This interdisciplinary study explores the theoretical foundation of pedagogical neotechnicism, in accordance with the assumptions of Luiz Carlos de Freitas. With a theoretical, bibliographic, and documentary approach, the work adopts a qualitative perspective cited by Fazenda (2013), using the contributions of Freitas (1992, 1994, 2002, 2007, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016, 2020) and Freitas et al. (2009). Within the scope of contemporary educational reforms, especially those based on business principles, there is a lack of debate and a clear definition of quality education. The idea in which a condition is merely reflected in obtaining high grades in tests is not supported in the field of Educational Sciences, nor can it be considered the purpose of teaching from an educational perspective. Furthermore, excessive emphasis on assessments leads to competitions between winners and losers, something incompatible with the desired educational objectives.

Keywords: Pedagogical technicality. Luiz Carlos de Freitas. Technical pedagogy. Educational quality. Neotechnicism.

Resumen

Este estudio interdisciplinario explora los fundamentos teóricos del neotécnico pedagógico, en concordancia con los postulados de Luiz Carlos de Freitas. Con un enfoque teórico, bibliográfico y documental, el trabajo adopta una perspectiva cualitativa citada por Fazenda (2013), utilizando las contribuciones de Freitas (1992, 1994, 2002, 2007, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016, 2020) y Freitas et al. (2009). En el contexto de las reformas educativas contemporáneas, especialmente aquellas respaldadas en principios empresariales, falta el debate y la definición clara sobre una educación de calidad. La idea de que tal condición se refleje meramente en la obtención de altas calificaciones en pruebas no tiene fundamento en el campo de las Ciencias de la Educación y tampoco puede considerarse como el propósito de la enseñanza desde una perspectiva educativa. Además, el énfasis excesivo en las evaluaciones genera competencias entre ganadores y perdedores, algo incompatible con los objetivos educativos deseados.

Palabras clave: Tecnicismo pedagógico. Luiz Carlos de Freitas. Pedagogia tecnicista. Calidad educativa. neotécnico.

A pessoa inserida no contexto contemporâneo do desempenho vivencia uma contradição inerente: a liberdade coercitiva. Ao ser promovida à posição de “empreendedor de si mesma”, a pessoa atual não tem mais como princípios fundamentais a obediência a outros, a conformidade com as leis e os deveres, mas sim o senso de “liberdade” e “autonomia”, a partir dos quais são esperadas a aplicação de “criatividade”, “desempenho”, “inovação”, “boa vontade”, “iniciativa individual” e “flexibilidade” (Han, 2017, p. 96).

Introdução

De natureza teórica, bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa em uma visão interdisciplinar, segundo os pressupostos de Fazenda (2013), a pesquisa explora a fundamentação teórica do tecnicismo pedagógico, em conformidade aos pressupostos de Luiz Carlos de Freitas.

Neste contexto, Fazenda (2013, p. 11) afirma que a interdisciplinaridade representa “uma nova postura diante do conhecimento, um convite para explorar os aspectos menos óbvios do processo de aprendizagem e aqueles que parecem mais evidentes, desafiando-os”. Em outras palavras, a interdisciplinaridade é um modo de procedimento e pesquisa.

Para estabelecer conexões entre técnica, tecnologia e neotecnicismo, adota-se a abordagem da Filosofia da Tecnologia de Feenberg, que tem como objetivo compreender, analisar e questionar o impacto das tecnologias na vida humana - a nível individual, social e político. Além disso, essa perspectiva explora as mudanças geradas pelas tecnologias, tanto no ambiente natural e na vida não humana, como também nos ecossistemas em um sentido mais amplo (FEENBERG, 2010).

Na base dessa filosofia, os dispositivos e as substâncias transformam as experiências de modo relevante. Por conseguinte, a tecnologia não apenas estende e amplia as capacidades das pessoas, com mudanças nos mundos natural e social, como também o faz de modo interessante, no que diz respeito a áreas fundamentais da investigação filosófica.

Para isso, serão apresentados na sequência o neotecnicismo na educação: aspectos históricos, ideais e desafios atuais, neotecnicismo na educação: responsabilização, meritocracia e privatização, desafios e impasses rumo à qualidade e inclusão, e novos paradigmas e equidade.

Neotecnicismo na educação: aspectos históricos, ideais e desafios atuais

Ao analisar conceitualmente o neotecnicismo concebido na atualidade como um processo de ensino e aprendizagem pautado em resultados norteados pela racionalidade técnica da década de 1970, espera-se assegurar a “eficiência e a produtividade” na educação, em que as políticas educacionais salientam o critério da qualidade mediante a utilização intensiva das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como estratégia – tal aspecto é superior ao paradigma tecnicista dos anos 1970, que adéqua a educação escolar à sociedade da informação.

A pedagogia tecnicista constituiu uma abordagem iniciada entre as décadas de 1960 e 1970, arraigada no golpe militar e influenciada percucientemente por ele. Oriunda dos Estados Unidos na segunda metade do século XX, essa corrente se baseia na Filosofia Positivista de Comte (1798-1857) e na Psicologia Comportamental de Skinner (1904-1990). A pedagogia tecnicista foi oficializada no Brasil ao final dos anos 1960, em plena consolidação da fase monopolista do desenvolvimento capitalista como uma das soluções para a baixa produtividade do sistema escolar, algo evidenciado pelos altos índices de evasão e repetência que configuravam uma dificuldade para o desenvolvimento econômico.

Ulteriormente à tomada de poder pelos militares em 1964, o Brasil atravessou por reformas nos setores políticos, econômicos e educacionais, em que o governo propunha industrializar o país e fomentar o desenvolvimento econômico. Sob a instalação do regime militar, foram difundidas ideias relacionadas à organização racional do trabalho, como o taylorismo e o fordismo, assim como ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento behaviorista que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica.

Desse modo, a proposta de educação tecnicista norte-americana correspondeu aos interesses nacionais, pois se respaldava na psicologia behaviorista que propunha uma mudança comportamental nas concepções administrativas do taylorismo (racionalização de custos e maximização do trabalho) e no positivismo, linha filosófica aceita na classe média brasileira, especialmente em relação aos conceitos de ordem e progresso.

Assim, a concepção pedagógica tecnicista se alicerça nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, na reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional.

Ressalta-se que a incorporação das ideias tecnicistas na organização do sistema de ensino foi empreendida pelas iniciativas de reforma que começaram com o ensino superior a partir de estudos desenvolvidos no âmbito do Conselho Federal de Educação segundo Saviani, (2011).

A opção pelos conselhos na educação foi feita com base na importância dessa área, no discurso e nas políticas governamentais. Às escolas foram conferidos atributos que ultrapassam a dimensão de ensino e aprendizagem para se transformar em espaços de socialização e de prestação de serviços públicos municipais.

Nesse contexto, a política educacional do período foi subordinada às agências internacionais, em consonância às orientações definidas pelos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development (USAID)*.

Técnicos da USAID participaram diretamente na reorganização e no funcionamento do sistema educacional, por meio da reestruturação administrativa, no planejamento e capacitação de pessoal docente e técnico, e no controle do conteúdo geral do ensino. Essa abrangência de atuação mostra a importância atribuída à educação pelos países centrais, na integração e no posicionamento das sociedades periféricas no contexto geral do capitalismo internacional, segundo Arapiraca (1982).

Assim, a tecnologia educacional caracterizou-se como uma possibilidade de transpor, para o sistema de ensino, o modelo organizacional característico do sistema empresarial, ao visar a reordenação do sistema educacional com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Ressalta-se que a tecnologia educacional é a aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a dificuldades educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente.

No sistema escolar brasileiro, inseria-se uma orientação educacional e pedagógica voltada a um paradigma operacional de ensino e aprendizagem. Diante disso, cabia ao país formar técnicos e gestores para os ambientes educativos, em uma tentativa de conceder racionalidade técnica ao sistema.

Essa ideologia da racionalidade tecnológica fortalece o pensamento e o comportamento padronizados, cujo critério é a eficácia sobre o meio. Situa-se, além disso, no lugar de questões políticas e, nessa perspectiva, não se trata de modificar a sociedade, mas de aperfeiçoá-la, e, como a técnica traz, da Filosofia Positivista, a imagem da neutralidade, em que as contradições sociais são suspensas e a técnica por um processo de racionalização crescente, passa a fazer parte do cotidiano escolar.

O modelo de educação tencionava à segmentação do conhecimento com disciplinas isoladas e conduzidas por um professor especialista; à padronização dos estudantes pela repressão da individualidade, espontaneidade e criatividade; ao isolamento dos alunos que detinham o saber dos que somente recebiam passivamente o conhecimento; à concepção de que professores e educandos eram secundários no processo, pois importavam apenas a técnica e o uso da tecnologia; ao diálogo hierárquico e piramidal; à técnica baseada na repetição; e à meritocracia.

Em outros termos, a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a sua eficiência. Ou seja, na pedagogia tecnicista, a escola busca organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global.

A escola atua, assim, sob a égide do sistema capitalista, articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a tecnologia comportamental no objetivo de produzir indivíduos capacitados para o mercado de trabalho, o que incluía eficiência, precisão, rapidez e objetividade. Ou seja, produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Nesse caso, o professor passa a ser o responsável pela eficiência do ensino.

A atual retomada do tecnicismo - neotecnicismo, guiada pela ideia da produtividade no campo educacional, refuta a noção de a didática se limitar progressivamente ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos tidos como primaciais nas conduções da avaliação em larga escala. A organização racional dos meios inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, em que a pedagogia tecnicista reordena o processo educativo de maneira a torná-lo operacional, o que garantiriam uma prática de avaliação objetiva.

Portanto, em conformidade ao tecnicismo, o planejamento deveria abarcar as operacionalizações de procedimentos, estratégias, metas educacionais e sistemáticas de avaliação como critérios para tomada de decisões.

Assim, na pedagogia tecnicista buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para isso, era preciso operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo. Nasce assim, a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele ensino, a instrução programada, entre outros.

Os métodos de ensino na pedagogia tecnicista consistem nos procedimentos e técnicas de controle que assegurem a transmissão e recepção de informações. Se a primeira tarefa do professor é modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, a principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino; assim a importância da tecnologia educacional.

O tecnicismo pedagógico é ainda caracterizado como um dos indícios do neotecnicismo, cuja abordagem se volta às políticas educacionais construídas em torno dos conceitos de responsabilização pelos resultados obtidos em testes nacionais e internacionais e de meritocracia, em que as distinções ou sanções são providas segundo as médias.

Neotecnicismo na educação: responsabilização, meritocracia e privatização

Segundo Freitas (2012), o neotecnicismo se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro está a ideia do controle dos processos para garantir certos resultados definidos *a priori* como *standards*, medidos em testes padronizados.

Contudo, os testes, por serem parciais e imprecisos, não proporcionam um alcance completo e direto do desempenho educacional do aluno, sobretudo porque mensuram somente uma parte, e não todos os objetivos educacionais. Essas técnicas contemplam habilidades e competências, mas não o conhecimento ou o conteúdo escolar de maneira direta. Por outro lado, demandam uma complexa cadeia tecnológica que não é dominada por estados e municípios, o que dá oportunidade ao crescimento da indústria da avaliação e da tutoria.

Além do óbvio controle ideológico da educação, para a indústria educacional os objetivos são mais imediatos e referem-se à conversão da educação em mais espaço mercadológico.

Assim, com a função de mensurar, os testes, além de suporem a definição prévia de *standards* ou padrões, vinculam a função de controle ideológico dos objetivos da educação, com o escopo de controlar os atores envolvidos no processo educativo.

Portanto, a responsabilização alicerça a proposta política neoliberal de igualdade de oportunidades, e não de resultados. Dadas as oportunidades, segundo a responsabilização, o esforço pessoal faz a diferença entre as pessoas.

Responsabilização e meritocracia são duas categorias relacionadas – a terceira é a privatização, a possibilidade de a escola continuar pública, mas com a gestão privada. Ou seja, o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela gestão.

Nesse íterim, as políticas de meritocracia amparadas no pagamento diferenciado pelos resultados tendem a valorizar o necessário desenvolvimento cultural da escola e do aluno. Ao focalizarem os resultados, considera-se o esforço aplicado ao longo do processo, convertido em resultados. Assim, os esforços feitos, mesmo quando não atingem os resultados, são fundamentais, pois eles podem levar, no momento seguinte, a resultados consistentes e mais duradouros.

O propósito das propostas educacionais de controle do aparato escolar por intermédio de meritocracia e “responsabilização”, controle dos métodos pelo apostilamento de redes inteiras, privatização via organizações sociais etc. é, portanto, organizar a educação e os negócios, ou seja, o que é adequado para o mercado o é à educação. Há políticas que, pela valorização do professor, efetivamente o desmoralizam com princípios em avaliações, processos de certificação e pagamento de bônus, ajustados com um intenso apostilamento da prática docente, o que consubstanciará a desqualificação do educador.

Algumas características dessas políticas são as avaliações de desempenho, ao vincularem resultados a incentivos financeiros ou penalidades; o estabelecimento de padrões de desempenho educacional a serem atingidos (e responsabilizados) por escolas e professores; a implementação de currículos padronizados em larga escala, muitas vezes com foco em testes padronizados; a promoção de métodos de ensino uniformes em toda a rede educacional; a colaboração entre os setores público e privado na gestão de escolas, por meio de organizações sociais ou outras entidades privadas; e a adoção de *vouchers* educacionais, recebidos pelos pais e/ou responsáveis para escolher escolas privadas aos filhos (Freitas, 2012).

A meritocracia é o componente essencial desse processo, por meio do qual se pretende legitimar, perante a opinião pública, as “ações de controle dos profissionais da educação, a forma de gestão, e a

própria privatização das escolas. Este processo legitima vários interesses sob o manto da objetividade científicas das avaliações” (FREITAS, 2011, p. 17).

Sob essa perspectiva, o alcance do direito ao mínimo essencial está condicionado às habilidades e talentos individuais, baseando-se no esforço e mérito de cada pessoa. Os liberais enfatizam exclusivamente a igualdade de oportunidades, não de resultados. Seguindo essa lógica, o processo de exclusão permanece intacto, transferindo a responsabilidade para o próprio estudante quando surgem diferenças consideradas “justas”, decorrentes do mérito ao aproveitar oportunidades para além do mínimo (requisito) esperado para ingressar no mercado de trabalho. Enquanto o trabalhador recebe o mínimo, as elites têm acesso a uma educação mais abrangente. Parece como se garantir ao aluno o acesso ao essencial redimisse a sociedade por ter causado a desigualdade social que o afetou, oferecendo-lhe agora a chance de sucesso, mas somente dependente do seu próprio esforço. Daqui em diante, isso dependerá unicamente dele.

Contudo, os responsáveis pelas reformas não abordam a questão da perpetuação da pobreza que desde a infância colocou o indivíduo e seus pais em uma posição de desvantagem social. Qualquer menção a essa situação é desconsiderada como uma justificativa para não cumprir a tarefa de ensinar.

Argumenta-se, assim, que o básico é bom porque deve vir em primeiro lugar, é tautológico e nos leva a crer que “o básico é bom porque é básico”. Com esse estereótipo, a ilação é de que não se pensa mais. Nesse senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação” para todos os povos por intermédio da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nessa conjuntura, o básico exclui o que não é considerado básico; assim, o problema “não é o que ele contém como ‘básico’, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser ‘básico’”. Este é o ‘estreitamento curricular’ produzido pelos ‘standards’ centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico” (FREITAS, 2011, p. 12-13).

Países carecem de inovação – sem ela, a economia é comprometida e as empresas não se mantêm no mercado. Nesse sentido, o equilíbrio curricular é impreterível, pois as artes e o desenvolvimento corporal são componentes obrigatórios na produção da criatividade, condição *sine qua non* da inovação.

Dentre outros, a “nova” filosofia social percebe que todas as atividades são mercadorias que possuem um preço no mercado, inclusive a “educação, preço este que é a medida real de seu valor; crença na insuficiência e insensibilidade das instituições (inclusive as escolas), quando elas se distanciam da ‘ação disciplinadora’ do mercado” (FREITAS, 1994, p. 148).

O autor supracitado explica as mudanças resultantes dos avanços tecnológicos e das novas organizações do processo de trabalho, ao prever o que denominou “neotecnicismo”. Procura-se disseminar que a questão da educação é solucionável a partir de uma gestão eficaz das formas vigentes de organização pedagógica, vinculada a tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, em que fomenta a concretização de um neotecnicismo educacional. O paradigma neotecnicista poderá apresentar novas formas de racionalização do sistema educativo, especialmente por meio de concepções educacionais ancoradas no discurso da qualidade total na educação e com o estabelecimento de Parcerias Público-Privadas (PPPs).

A ideia de “educação de qualidade” originalmente se associa a uma concepção específica das características e funções da esfera educacional. Com isso, visa-se atender às necessidades de reprodução e fortalecimento de um modelo de desenvolvimento capitalista, o que envolve adaptações educativas para atender às demandas específicas do referido sistema econômico.

Stange (2020, p. 115) corrobora tal assertiva, ao sublinhar “que qualidade na educação escolar está, de modo unidimensional, relacionada a exames de testagens de conhecimentos”. Ademais, o referido autor explica que a qualidade não pode ser reduzida a apenas um componente que envolve condições sociais, infraestrutura e a interligação de diversas variáveis no processo educativo.

Nesse entremeio, Stange (2020) reflete que a concepção de qualidade na educação, muitas vezes, é vista de maneira unidimensional ao ser associada, sobretudo, a exames e testagens de conhecimentos. Ele aponta que tal limitação não captura a complexidade dos elementos constituintes desse tipo de educação; logo, a qualidade não deve ser simplificada ou reduzida a somente um componente, e sim compreendida de maneira mais abrangente e integrada.

De acordo com Saviani (2013), a educação de qualidade busca desenvolver o pensamento crítico e promover a formação integral do indivíduo, ao ir além da mera transmissão de conhecimentos. Ele destaca que os aspectos qualitativos se associam ao desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos e à busca pela formação integral do indivíduo, o que envolve fatores que ultrapassam a mera instrução acadêmica.

Complementarmente, Freitas (2012) enfatiza uma prática educativa direcionada à emancipação e à cidadania para superar abordagens tecnicistas. Há, pois, a necessidade de uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas também estimule a participação ativa dos estudantes na sociedade, com vistas à autonomia e ao engajamento cívico. Portanto, a perspectiva de ambos os autores representa uma visão mais abrangente e formativa da educação de qualidade.

Acrescenta-se que uma educação de qualidade é acessível a todos, busca garantir oportunidades iguais, proporciona aprendizado significativo, desenvolve habilidades essenciais, promove um ambiente escolar seguro e inclusivo, possui professores qualificados e motivados, adota uma avaliação orientada para a aprendizagem e um currículo alinhado com os desafios contemporâneos e pretende preparar integralmente o indivíduo para contribuir com a sociedade.

Se fosse concretizada, a formação de professores produziria uma transformação substancial nas escolas brasileiras. Por esse motivo, é forçoso um exame crítico contínuo das propostas para o setor, de maneira a desvelar os projetos políticos “que estão nelas embutidos, já que estes são elementos importantes na escolha das ideias que chegam ou não até a escola. Tal escolha não ocorre alheia aos interesses do capital, ainda que não necessariamente se limite a estes” (FREITAS, 1992, p. 6).

A formação do educador foi examinada sistematicamente nas décadas de 1980 e 1990. Por profissional da educação, entendem-se todos os indivíduos formados pela escola normal e pelos cursos de licenciaturas de nível universitário, incluindo os cursos de Pedagogia, Matemática, Física etc.

Compreendemos como profissional da educação aquele que recebeu preparo para atuar em certos contextos, dentro ou fora da escola, onde o envolvimento com o trabalho pedagógico é central e de grande importância, constituindo o cerne de sua formação. É a este profissional, com essa qualificação (advinda das Escolas Normais e Cursos de Licenciaturas universitárias), que atribuímos a designação de profissional da educação.

Dentre os elementos constitutivos básicos para a elaboração de uma política global ao profissional da educação estão a formação intensiva de qualidade, o salário digno ou, de maneira mais ampla, as condições de trabalho dignas e formação continuada. O trabalho é entendido como o principal articulador curricular, pois reúne em si, concomitantemente, a teoria e a prática.

Nesse contexto, simplesmente expressar a importância de aprimorar a conexão entre teoria e prática não é suficiente. Essa abordagem ainda destaca as divergências entre teoria e prática e deixa de

indicar como superá-las: por meio do trabalho. A nossa abordagem não exclui os estágios anteriores (teoria e prática), mas proporciona uma abordagem curricular dinâmica que, dentro das limitações estruturais da universidade, não se restringe a abordar isoladamente esses estágios (FREITAS, 1992).

De acordo com o pesquisador, o eixo curricular do trabalho e da pesquisa altera sobremaneira a formação proporcionada até o presente ao profissional da educação, posto que transforma os métodos de ensino verbalistas e livrescos, em sua maioria. A metodologia é responsável por auxiliar o professor a introduzir conteúdos de forma sistêmica, ao possibilitar ao aluno a absorver o máximo de conhecimento sobre a gama de temas sugeridos.

De fato, o professor pode escolher o método que se amolda à didática e à aprendizagem dos alunos. Métodos de ensino e aprendizagem são importantes não somente para a alfabetização e o letramento, mas também para facilitar a construção moral, a ética, a lógica e a linguística – tal processo incentiva e desencadeia as aptidões intrínsecas ao ser humano.

O segundo eixo curricular se refere à qualidade da formação teórica docente. Importa veicular algumas versões pragmáticas de formação profissional direcionadas ao “fazer” e que podem provocar uma desqualificação teórica mais elevada do educador/professor.

Esses dois primeiros pilares são conduzidos por uma orientação política que valoriza o compromisso social e a promoção da democratização na escola. No entanto, um terceiro pilar merece uma consideração especial. É importante salientar o aspecto relacionado à democratização da escola, visto que a estrutura educacional tende a ser autoritária e baseada em favorecimentos pessoais. A maneira como o trabalho pedagógico é organizado, as dinâmicas de poder na instituição escolar e sua interconexão com as relações de poder em um contexto social mais amplo são temas que concernem a todos os profissionais da área da educação (FREITAS, 1992).

A própria formação do educador deve passar pelo debate, pela aprendizagem do que é gestão democrática. Afinal, “se não soubermos o que é gestão democrática, enfrentaremos alguns problemas: ou não vamos saber exigí-la ou não vamos saber participar dela, ou ainda vamos aceitar a sua versão neoliberal” (FREITAS, 1994, p. 156).

Já o terceiro eixo assinala a necessidade de a ação curricular ser exercida coletiva e interdisciplinarmente – as quatro linhas constituem uma base comum para a formação do profissional da educação ser articulada. Tais diretrizes, no entanto, não são um currículo mínimo, pois se referem ao cotidiano da agência formadora e à construção coletiva de uma organização curricular.

Freitas (1992) entende que a avaliação do currículo pode ser um caminho mais eficiente para assegurar a qualidade da formação do educador. Trata-se de uma avaliação interinstitucional a partir de comissões compostas por profissionais da área, com o envolvimento das entidades científicas e sindicais. Em nível interno de cada curso, além das comissões ou dos colegiados, uma alternativa interessante, segundo o autor, pode ser a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), os quais, quando devidamente analisados, poderiam aprovisionar subsídios relevantes para alterações curriculares.

Desafios e impasses rumo à qualidade e inclusão

O acesso à educação sempre esteve vinculado à qualidade, ao considerar que os educadores pleiteiam há décadas pelo acesso a ela – ambos constituem um único e mesmo movimento.

A luta pela educação e pela igualdade não é um empreendimento que possa ser resolvido por uma única pessoa, nem pode ser travada sem o suporte de amplos movimentos sociais libertários que questionem profundamente os fundamentos das relações de exploração existentes. Possivelmente, este seja o principal ensinamento a ser absorvido pelos educadores neste início de século. Contudo, as oportunidades persistem, aguardando mais defensores para se unirem à causa (FREITAS, 2002).

Impasses para a melhoria da qualidade educacional advêm do conceito de escola e de como se concebe a possibilidade de aumentá-la qualidade coetaneamente tanto por adição de controle sobre a escola, em que especialistas supervisionam os professores, o controle do currículo e a avaliação interna e externa. quanto por adição de tecnologia, o que envolve formação, equipamentos, infraestrutura etc.

Em outras palavras, a luta pela educação e igualdade não pode ser resolvida por apenas uma pessoa. Enfatiza-se, pois, a necessidade de amplos movimentos sociais libertários para questionar profundamente as bases das relações de exploração existentes. Freitas (2012) sugere aos educadores absorverem a ideia de que a transformação efetiva requer uma mobilização coletiva e a participação de diversos defensores engajados nesse contexto. Mesmo diante dos desafios, ele assevera que as oportunidades estão presentes e precisam de apoiadores para se unirem a uma causa essencial.

Com esse pensamento, os desafios para aprimorar a qualidade educacional estão intrinsecamente ligados às concepções sobre o papel da escola e às estratégias para potencializar tal qualidade. As estratégias incluem tanto a intensificação do controle sobre a escola, onde especialistas supervisionam professores e há o gerenciamento curricular e as avaliações internas e externas; quanto a incorporação de avanços tecnológicos, o que demanda investimentos em formação, equipamentos, infraestrutura, entre outros aspectos.

Essa é a forma mais “avançada” pela qual o capitalismo idealiza a “escola de qualidade”, ao suceder o modo de o capitalismo vislumbrar a melhoria nas demais instituições sociais, sobretudo nas empresas, em que se efetiva a troca de cunho tecnológico e do modo de gestão da força de trabalho. Sob a ótica empresarial, a defesa do “direito de aprender” cumpre várias funções, desde as operacionais até as ideológicas – é uma maneira de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, ao ampliar o controle sobre a escola e obscurecer as raízes sociais das desigualdades acadêmicas.

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como “básico” (FREITAS, 2014, p. 1090).

Diante disso, o indivíduo precisaria consubstanciar habilidades para responder às necessidades de um mercado que exige profissionais dinâmicos, criativos e capazes de se adaptar rapidamente a novas situações e habilidades. Eles devem ser informados e capacitados a lidar com as TDIC.

A compreensão desses fatos ocorre mediante a associação de dois conceitos. Um deles é a “internalização de custos”, pelo qual o sistema escolar “toma consciência” dos custos econômicos da repetência e da evasão a fim de controlá-los e eventualmente “externalizá-los” por diferentes formas de privatização.

Antes, os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional (por exemplo, a defasagem idade/série), agora eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle (correção de fluxo e equivalência idade/série) (FREITAS, 2002, p. 306).

Juntamente ao referido termo, combina-se a “exclusão branda”, estratégia de criação de veredas de progressão continuada diferenciadas no âmago da própria escola, em que transforma o “metabolismo do sistema escolar” para corroborar práticas de interiorização da exclusão. Se, com o primeiro vocábulo, se enfatiza a interiorização de custos econômicos, com o segundo se sobressaem as práticas para controlar os custos sociais e políticos (FREITAS, 2002).

No caso da escola, não importa o lucro ou a apropriação de excedentes, mas o custo enquanto volume de investimentos em educação. Na atualidade, o “processo de internalização de custos completa-se com o seu oposto, a externalização de custos, um processo de ajuste tanto da flexibilização interna como da flexibilização externa” (FREITAS, 2002, p. 305).

Não é relevante somente o aspecto humano e formativo da supressão da reprovação ou da evasão, como também sua face econômica, sistêmica ou, como se afirma constantemente, o custo-benefício. Essa visão economicista da qualidade faz com que, por exemplo, a escola em tempo integral jamais seja colocada para as políticas públicas neoliberais. Inobstante, a responsabilidade é do estabelecimento de ensino, naquilo que lhe é devido e do que a escola precisa disponibilizar para garantir a exequibilidade do projeto. Daí o “sentido de um ‘pacto’ com múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola” (FREITAS, 2005, p. 922).

Possivelmente, a ênfase no ajuste do fluxo por meio de programas de correção de fluxo, ciclos de progressão continuada, recuperação de ciclos, entre outras medidas pretende fazer uma extensa “faxina” do sistema de ensino para corrigir os custos econômicos e preparar a privatização por intermédio de terceirização. Perfilha-se, por um lado, a internalização da exclusão de forma mais dissimulada em relação aos custos sociais e políticos e, por outro, a externalização dos custos econômicos, com aditamento do controle sobre o processo educativo. Nesse caso, estaria em curso a preparação de um paradigma de privatização para o ensino no Brasil.

Seria imprescindível enfatizar, evitando assim alimentar a noção de um desfecho predefinido (ou, para ser mais específico, um “funcionalismo prejudicial”), como, mesmo com a transformação substancial no sistema escolar devido à chegada de novos grupos sociais, a estrutura que define a distribuição desigual dos benefícios educacionais e os correspondentes benefícios sociais foi, em grande medida, mantida por meio de uma mudança global de distâncias. No entanto, com uma diferença significativa: o processo de exclusão foi adiado e prolongado no tempo, e conseqüentemente, diluído ao longo do tempo, resultando na presença contínua de possíveis excluídos na instituição, introduzindo contradições e conflitos associados a um sistema educacional cujo único propósito é a sua própria existência.

Do ponto de vista econômico, as políticas públicas originam um processo dual de incorporação e externalização, resultando no mínimo em um maior controle sobre os custos e, em última instância, na terceirização deles. Contudo, a escola não se limita a ser apenas um subproduto desse sistema, pois desempenha um papel fundamental nessa dinâmica e possui uma função específica na formação da sociedade, onde se pretende redefinir e redirecionar como parte de uma batalha mais abrangente que vai além de simples melhorias pedagógicas ou da inclusão das classes populares no seu interior. Em

outras palavras, é um fenômeno que teve início muito antes dos governos neoliberais, mas foi acelerado por estes com o propósito de expandir o controle político-ideológico (FREITAS, 2002).

Conforme o autor, a educação não é um espaço oportuno para a conversão em mercado concorrencial, mas se caminha para o modelo empresarial na educação, inclusive com direito à privatização tanto por *vouchers* – carta de crédito fornecida pelo governo para pagar a escola – como por concessão de gestão, ou seja, terceirização. Isso revela maior segregação escolar e risco às populações mais pobres e às que requerem cuidados especiais.

Na sala de aula, o professor lida com três dimensões da avaliação: a aprendizagem, o comportamento e os valores. Isso ocorre por meio de processos formais, como provas, testes, trabalhos, entre outros; ou informais, como juízos de valor relativos ao comportamento do aluno ou sobre seu desempenho, comentários públicos ou dirigidos especificamente ao discente em atenção individualizada etc. O pesquisador reforça que geralmente, a avaliação mais comum é aquela que analisa o quanto o aluno absorveu de um conteúdo específico ensinado, conhecida como avaliação da aprendizagem. No entanto, isso está longe de englobar todos os processos de avaliação em uma sala de aula. Existem outras dimensões igualmente importantes. Pelo menos duas outras áreas estão constantemente sendo avaliadas: o comportamento do aluno na sala de aula e seus valores e atitudes (FREITAS, 2014).

Enquanto os processos formais são pontuais, os informais são contínuos e distribuídos ao longo da ação pedagógica do professor, ou seja, ocorrem durante o processo de ensino e aprendizagem. No âmbito desse contexto, “obter uma medida é uma coisa, mas a avaliação vai além disso. Avaliar significa refletir sobre esse dado em relação ao futuro, demandando um processo interno de reflexão e análise nas instituições escolares”. (FREITAS et al., 2009, p. 48).

O docente, além de pensar atividades diferentes para os alunos, deve receber apoio e buscar meios de lidar com as dificuldades da turma e superá-las. Não obstante, em um ambiente de competição, oficializa-se a segregação, enquanto a diversificação de desempenho é um fenômeno multideterminado, em que não existe apenas uma receita para ele.

Considerações finais

Para Freitas (2012), o neotecnicismo se estrutura em três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. Nesse cerne está a noção do controle dos processos para assegurar resultados definidos a priori como *standards*, que são medidos em testes padronizados. Estes últimos, por serem parciais e imprecisos, não oferecem uma medida completa e direta do desempenho educacional de um aluno, principalmente porque mensuram apenas uma parte, e não todos os objetivos educacionais.

Tais técnicas mensuram habilidades e competências, mas não o conhecimento ou o conteúdo escolar de maneira direta. Além disso, requerem uma complexa cadeia tecnológica que não é dominada por estados e municípios, o que enseja o crescimento da indústria da avaliação e da tutoria. Nesse caso, o tutor tem papel fundamental por ser o facilitador e condutor da criança no caminho da alfabetização e do letramento, para o processo ocorrer com fluidez.

Se para as corporações interessa o recurso à fixação de *standards* para triar a força de trabalho e monitorar os fluxos de qualificação de mão de obra, além do claro controle ideológico da educação,

para a indústria educacional, os objetivos são mais imediatos e se referem a converter a educação em mais um espaço mercadológico.

Os testes supõem a definição prévia de *standards* e associam à mensuração o controle ideológico dos objetivos da educação, com o objetivo de dominar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, inexiste responsabilização e meritocracia, premissas basilares do mercado – o vínculo deles com a ideologia da responsabilização e da meritocracia os coloca como um instrumento de punição ou recompensa, assim como tolhe a função primária de diagnóstico da aprendizagem do aluno e da ação do professor.

No contexto das reformas educacionais contemporâneas, especialmente aquelas apoiadas em princípios empresariais, falta um debate e uma definição clara do que significa uma educação de qualidade. A ideia de que essa qualidade seja meramente refletida em altas notas em testes não encontra respaldo no campo das Ciências da Educação, e tampouco pode ser considerada a finalidade do ensino sob a perspectiva educativa. Além disso, a ênfase excessiva em avaliações gera competição entre vencedores e perdedores, o que é incompatível com os objetivos educacionais almejados.

Destarte, mesmo que o processo educativo não seja um ambiente direcionado à conversão em mercado concorrencial, nesse contexto tipicamente existem ganhadores e perdedores. Na educação, somente pode haver ganhadores; logo, as lógicas são incompatíveis. Justifica-se imprescindível um instrumental teórico que permita o desvelamento das reais intenções e práticas das políticas públicas para as tecnologias na educação, principalmente às plataformas digitais que têm se mostrado eficientes.

Portanto, é essencial que os profissionais da educação compreendam as tendências pedagógicas, especialmente o neotecnicismo, pois a prática docente enfrenta desafios crescentes em um cenário no qual as práticas educacionais ligadas à pedagogia e à teoria de educação estão saturadas de concepções ideológicas e filosóficas que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o conhecimento histórico dessas tendências pode auxiliar na compreensão das questões pertinentes à prática educacional, sua relação com a vida e os movimentos sociais da época.

Referências

- ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo, Autores Associados; Cortez, 1982.
- BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2021. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva: Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2013.

FEENBERG, Andrew. *Between Reason and Experience: essays in technology and modernity*. Cambridge: MIT Press, 2010.

FEENBERG, Andrew. *Tecnologia e educação*. Brasília: UnBTV, 14 abr. 2014. 1 vídeo (2 min 43 s). Disponível em: <<http://unbfuturo.unb.br/videoteca/zapping/122-andrew-feenberg-tecnologia-e-educacao>>. Acesso em: 3 fev. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 127-139, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3156/2891>>. Acesso em: 20 maio 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, Magda Becker; KRAMER, Sônia; LÜDKE, Menga *et al.* (Orgs.). *Escola Básica*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994, p. 147-181. (Coletânea CBE).

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. EaD, tecnologias e finalidades da educação. *Blog Avaliação Educacional*, 17 abr. 2020. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/>>. Acesso em: 2 fev. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 2-22, abr./jun. 1992. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2178>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87323122004>>. Acesso em: 3 fev. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200002>. Acesso em: 9 jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Helena Costa Lopez de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist (Orgs.). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2 ed. ampl. Petrópolis, Vozes, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SKINNER, Burrhus Frederic; SMITH, Louis M. A possibilidade de uma ciência do comportamento humano. In: ALVES, Maria Leila (Org.). *Burrhus Frederic Skinner*. nova antologia. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

STANGE, Carlos Eduardo Bittencourt. *O conceito de qualidade na avaliação institucional no sistema estadual de ensino superior do Paraná: contribuições interpretativas à luz de Bourdieu e Toulmin*. 243f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10415539. Acesso em: 2 jan. 2024.

RECEBIDO: 08/11/2023

RECEIVED: 08/11/2023

APROVADO: 29/01/2024

APPROVED: 29/01/2024