

A POSSÍVEL QUALIDADE NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE TECNICISMO PEDAGÓGICO E A PERDA DA CULTURA ESCOLAR COMO ELEMENTO COMUM A TODOS*

THE POSSIBLE QUALITY OF EDUCATION IN TIMES OF PEDAGOGICAL TECHNICALITY AND THE LOSS OF SCHOOL CULTURE AS A COMMON ELEMENT FOR ALL

Rogério Rodrigues¹

RESUMO

Este ensaio propõe compreender o conceito de qualidade na educação nas interfaces que se estabelecem com a cultura escolar. Isso se justifica como objeto de estudo pelo fato do predomínio da concepção tecnicista de ensino que se impõe no campo escolar numa determinada concepção de qualidade na educação, mas que aliena e precariza os processos formativos ao subordinar os sujeitos aos instrumentos de ensino. O método utilizado tem como proposição a Filosofia da Educação, para analisar a cultura escolar como elemento comum a todos em que a transmissão do conceito prevalece como ponto organizador da dinâmica de funcionamento da unidade escolar. Conclui-se como resultado obtido neste ensaio que a qualidade na educação não será alcançada enquanto a partilha do que é comum a todos no campo da cultura escolar não se apresentar como foco central em termos de proposição de política educacional.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Qualidade na Educação. Formação Escolar.

ABSTRACT

This essay proposes to understand the concept of quality in education at the interfaces established with school culture. This is justified as an object of study due to the predominance of the technicist conception of teaching that imposes itself in the school field in a certain conception of quality in education, but that alienates and precarizes the training processes when subordinating the subjects to the teaching instruments. The method used has as its proposition the Philosophy of Education, to analyze school culture as an element common to all in which the transmission of the concept prevails as an organizing point of the dynamics of functioning of the school unit. It is concluded as a result obtained in this essay that quality in education will not be achieved as long as the sharing of what is common to all in the field of school culture does not present itself as a central focus in terms of educational policy proposition.

Keywords: Education. Teaching. Quality in Education. School Formation.

INTRODUÇÃO

¹ Doutor e Mestre em Educação (UNICAMP) e Professor Titular da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI.
e-mail: rrunifei@hotmail.com

O que nos impede de realizar a qualidade na educação no campo escolar?

Podemos estabelecer como pressuposto de ensino e aprendizagem que o problema educacional está centrado em dois grandes focos para se analisar a questão da qualidade na educação. De um lado seria um processo educativo que se conduz pela moral e pela ciência neutra, mas se encontra completamente vazio de conteúdo. Por outro lado, temos uma quantidade ampliada e disponível de informação que ensina de modo instrumental, mas não educa o sujeito (ARENDETT, 2011).

Pode-se observar que essa dualidade entre o educar e o ensinar se constitui de modo hegemônico no campo escolar. Em termos de prática educativa, isso seria a condição de o sujeito repetir tarefas, mas não se estabelece a condição reflexiva crítica sobre os seus atos e, portanto, condiz apenas aos aspectos do treinamento no modo de fazer as coisas sem o trabalho crítico do pensamento.

Torna-se importante destacar que esses dois modos operantes entre o educar sem ensinar ou ensinar sem educar se realizam em práticas educativas que, respectivamente, se apresentam, muitas vezes, na unidade escolar destituída do rigor conceitual perante a cultura escolar ou carregada de normas perante a condução do conteúdo escolar que se realiza plenamente no exercício da atividade pautada no tecnicismo pedagógico.

Nesse contexto da dualidade estéril que se estabelece entre o ensinar e educar perante a cultura escolar, o nosso objetivo neste ensaio seria analisar como se compreende a possível qualidade na educação na proposição de tecnicismo pedagógico.

Essas duas formas de práticas educativas do educar sem conteúdo e ensinar sem educar se encontram cada vez mais ampliadas na educação escolar como forma de solucionar o problema na educação em que as crianças e os jovens, paradoxalmente, não aprendem as coisas no campo da cultura escolar, mas se buscam resultados pela educação instrumental.

Partimos, primeiramente, do pressuposto de que o tecnicismo pedagógico avança diretamente proporcional ao campo escolar pela hegemonia da lógica da empresa que se organiza em torno do mercado. Aqui se estabelece todo um padrão de qualidade em que a produção se direciona para o consumo de coisas.

Esse mecanismo de produção e consumo determina, na unidade escolar, o paradigma de funcionamento do resultado que se pauta na racionalidade científica da produção fabril e que se insere como modelo para o trabalho intelectual. Essa racionalidade técnica científica impede ou anula o pensamento crítico, pois estabelece parâmetros de resultados que

constituem toda uma estética que não condiz com as proposições do pensamento radical que analisa os diversos determinantes que compõem a realidade.

Nesse caso, o tempo do pensamento radical seria outro modo de analisar o conceito que não opera na lógica fabril que monta as coisas para o consumo, portanto, a lógica operante do intelectual é justamente o contrário que seria o de desmontar as coisas na negação do consumo alienado. Essa forma operante do pensamento radical de desmontar condiz com o método de investigação dialético em que se podem apresentar as contradições que se encontram presentes na dinâmica da realidade em que

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 1983, p. 24).

Nesse caso, faremos o exercício do pensamento crítico pautado no método dialético que, no caso acima referente ao problema escolar, seria analisar a questão da possível qualidade na educação numa oposição ao proposto pelo tecnicismo pedagógico. Portanto, o objetivo do nosso ensaio seria evidenciar esses outros saberes que se encontram presentes na questão da qualidade na educação.

Esse exercício do pensamento na radicalidade pode apresentar as contradições que se encontram na dinâmica que se estabelece no tecnicismo pedagógico no campo escolar e que, principalmente, pode nos impedir de pensar na efetiva qualidade na educação como elemento central do processo formativo que se consolida como paradigma sobre como ensinar e educar o sujeito no campo da cultura escolar. Isso pode se apresentar como contraponto à qualidade na educação que apenas se estabelece como eficiente em seus resultados e, portanto, essa condução do processo de ensino focado nos resultados será o nosso objetivo de análise no referido estudo, a possível qualidade na educação em tempos de tecnicismo pedagógico.

A CULTURA ESCOLAR, ENSINO INSTRUMENTAL E AS INDIFERENÇAS ENTRE EDUCAR E ENSINAR

Em tempos de tecnicismo pedagógico, o pensamento se encontra vinculado à proposição instrumental, na pretensão de que, na unidade escolar, seria a ação da prática educativa algo que pudesse apresentar bons resultados perante a avaliação educacional.

Se caminharmos na lógica do ensino instrumental, o bom resultado se constitui no desempenho do sujeito perante a tarefa escolar e, portanto, não se torna possível compreender a contradição que se encontra presente na qualidade da educação do tecnicismo pedagógico.

Podemos somente evidenciar a referida contradição do tecnicismo pedagógico ao compreender que a unidade escolar é também e se apresenta como espaço de uso comum de todos e isso difere da proposição contrária ao individualismo que se constitui numa modernidade em que o “Nosso problema pode ser mais bem compreendido, levando em conta o fato de que vivemos uma era de desenvolvimento extremo do individualismo, na qual apenas aquilo que cada um sabe e deseja para si parece ter realidade” (BIGNOTTO, 2010, p. 196).

Perante a perspectiva do individualismo, o tecnicismo pedagógico se estabelece, na competência do sujeito, na interface com o conhecimento que se apresenta numa relação estreita entre a ação da prática educativa e o resultado da avaliação escolar. Nessa relação de ação e resultado, se busca estabelecer como parâmetro primordial para se constituir como paradigma de ensino na pressuposição de que se realiza em si mesmo a verdadeira qualidade na educação. Entretanto, fica a questão: esse sujeito que aprende algo no campo da técnica de ensino instrumental pode também se constituir educado como aquele que se apropria do pensamento crítico em que realiza o trabalho do pensamento na desconstrução de verdades estabelecidas?

Esse treinamento do pensamento, muitas vezes, anula a proposição da experiência do pensamento, uma vez que ela se apresenta no modo de fazer as relações que se estabelecem entre as questões e conduz a educação escolar como resposta na forma da atividade de ensino instrumental. Isso se torna uma mecânica em que os sujeitos se subordinam às coisas pautadas na informação do conteúdo escolar, em que se aprende sem o completo processo interativo entre o ensinar e o educar. Ocorre o paradoxo da atividade educativa escolar que se ensina, mas pouco se compreendem os fundamentos das ciências.

Nesse contexto em que se amplia a técnica na qual o pensamento se encontra subordinado ao resultado e, portanto, temos, nas instituições de ensino, o professor de excelência que seria aquele que se apresenta de modo produtivo, mais propriamente, na universidade, aquele que se apresenta na quantidade de artigos publicados que pode indicar a qualidade na educação.

O problema é que a quantidade das ações das tarefas educativas muitas vezes não se encontra associada à qualidade do material produzido que se apresenta como pensamento crítico que poderia evidenciar as contradições presentes na realidade. Portanto, a questão da qualidade na educação deveria estar centrada em outros parâmetros da quantidade como qualidade na proposição de expor a dinâmica que se encontra na realidade. Compreendemos que a ciência e a tecnologia são formas de interpretar o mundo e, principalmente, transformar, numa direta relação entre produção e distribuição do bem comum a todos. Trata-se, nesse ponto, de compreender que a qualidade na educação condiz com processos formativos que possam permitir ao sujeito a condição de analisar a dinâmica da realidade também numa ação direta de produção e distribuição do bem comum a todos que se apresentam no campo da cultura escolar.

Isso se contrapõe, de certo modo, ao foco do educar pautado no tecnicismo pedagógico no campo escolar, que se representa apenas como a busca do resultado nas avaliações institucionais em que o sujeito individualizado se encontra no âmbito da repetição da prática educativa, mas sem a experiência do pensamento crítico nas atividades que se estabelecem na rotina escolar.

A atividade escolar se encontra estabelecida na eficácia em que se busca entender o conteúdo como aquilo que é exigido na prova como avaliação, mas no paradoxo de pouco se compreender o conceito que poderia ser analisado no interior do processo educativo como lugar em que o sujeito se insere no bem comum da cultura escolar. Em termos pedagógicos, para romper com isso, requer, de um lado, a pressuposição crítica de analisar o campo escolar para além do senso comum sobre as questões de ensino e aprendizagem em que o aluno pode se constituir com certa autonomia, perante o processo de ensino e aprendizagem, como sujeito que aprende coletivamente o que é elemento comum a todos com os outros. Portanto, em termos de qualidade na educação deveria se romper, principalmente, com a noção do individualismo que se pauta nas tecnologias de ensino. Aqui se encontra presente a suposição de que seria possível a transmissão de saber perante o conhecimento de modo solitário com as máquinas de ensinar sem a presença da palavra do professor, que seria aquele que produz a

mediação que poderia conduzir a experiência do pensamento. Anular a presença do outro na transmissão do saber reduz a psicologia da educação ao indivíduo como uma forma interativa entre os sujeitos numa relação de objeto que se estabelece entre a produção do estímulo e o efeito da resposta.

Por outro lado, também deveria prevalecer a crítica no sentido de destituir a compreensão, presente no campo do senso comum, de que o ensino instrumental seria a forma mais sofisticada de qualidade na educação na apresentação do conteúdo escolar, mais propriamente, a cultura escolar.

Compreendemos que, no tecnicismo pedagógico, ocorre uma subordinação do pensamento através das máquinas de ensinar como forma mais sofisticada da didática como caminho mais apropriado de ensinar alguma coisa ao outro.

Esse modelo de tecnologia do ensino pautado na autonomia do sujeito e na qualidade da educação invade, com toda força, o campo escolar como elemento prioritário de melhoria no desempenho escolar dos sujeitos e determina toda uma concepção de ensinar e educar como se compreendem as questões referentes aos problemas escolares.

Essa ilusão da melhoria da qualidade na educação pautada em elementos quantitativos pode se ampliar perante a lógica de mercado, com a compreensão de que a qualidade da educação esteja associada às máquinas de ensinar, pois o ensinar está associado ao consumo de coisas para implementar o referido processo educativo.

A grande questão que não se discute é que o sujeito que educa se encontra desvalorizado como intelectual e, primordialmente, como profissional no processo educativo como aquele que não pensa o conteúdo escolar.

A questão da desvalorização do trabalho do educador se encontra no valor estabelecido em seu salário, em que “O piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica em início de carreira foi reajustado em 12,84% para 2020, passando de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,24” (MENEZES, 2020). Em outra fonte, podemos encontrar os seguintes valores para: “Professor de Ensino Fundamental, a média salarial: R\$ 2.181 [...]. Professor de Ensino Médio, a média salarial: R\$ 2.476 [...]. Professor Universitário, a média salarial: R\$ 4.302” (SEM AUTOR, 2020).

Além do baixo salário que precariza o elemento simbólico do espaço de trabalho para a transmissão da cultura escolar, ele se instaura na medida da anulação do papel do intelectual. Isso ocorre na relação do baixo salário para aqueles que atuam no processo de transmissão do saber escolar, na ausência do trabalho do pensamento crítico em que a ele,

perante as máquinas de ensinar, cabe apenas a função de controlar e administrar o processo educativo.

No caso específico do ensino instrumental, toda a dinâmica da unidade de ensino fica comprometida, professores e gestor educacional, pautados no tecnicismo pedagógico, buscam apenas combater falta de resultado nos processos avaliativos.

Comprendemos que a concepção de ensino instrumental coloca em evidência o sonho neurótico de que seria possível um processo educativo sem a posição do sujeito em relação à vida na sociedade, mais propriamente, em dizer algo sobre a vida na cidade que todos nós habitamos. Atualmente, pode se observar que, em grande parte, nas instituições de ensino superior, nos cursos de formação de professores, ocorre uma demanda por técnicas e métodos de ensino como propriedade formativa do sujeito que deverá atuar na transmissão do saber escolar. Entretanto, a própria técnica ou método de ensino é caracterizada e transmitida como propriedade não reflexiva, que elimina por completo o papel do professor como aquele que atua como intelectual em sala de aula. O resultado desse processo formativo seria algo alheio ao sujeito que produz na

Compartimentação do conhecimento, entendimento de “tabelião”, razão “protocolar” é como se compreendem as “competências” [...] Trata-se de uma educação que produz uma ‘cultura da incuriosidade’, que nada surpreende e imune ao maravilhamento (OLGÁRIA, 2010, p. 160-1).

O inverso dessa situação seria o caso do maravilhamento em que o sujeito possa trabalhar na reflexão de seus atos, na cultura da curiosidade, e que isso possa implicar nele a curiosidade em querer compreender as coisas que o cercam no campo da cultura escolar. Comprendemos que a resposta básica ao problema escolar em que o sujeito não aprende seria o resgate da função de professor como intelectual que compartilhe a experiência do pensamento em sala de aula na presença dos alunos e, portanto, aquele que faça, constantemente, o exercício do pensamento crítico e, principalmente, esteja curioso e implicado com as coisas.

A posição do professor como intelectual resulta numa atividade educativa em que ocorre a distinção entre o educar e o ensinar, uma vez que os atos educativos se encontram pautados no conceito perante a cultura escolar, e isso ocorre numa proposição completamente inversa do ensino instrumental. Nesse sentido, quanto menos eficiente, na proposição da didática instrumental, se amplia o diálogo entre os espaços que abrem outras possibilidades

para que ensinar e educar possam se apresentar como tarefa coletiva que se realiza no campo escolar na função do sujeito como intelectual.

A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO *VERSUS* O SUJEITO QUE NÃO APRENDE

Devemos compreender o paradoxo que se estabelece na qualidade da educação nos exames avaliativos, como, por exemplo, no exame nacional do ensino médio (ENEM), em que prevalece mais a perspectiva de classificação para o ingresso no ensino superior do que a avaliação do sistema educacional. Compreendemos que a base da qualidade na educação se encontra no processo educativo de aprender a pensar criticamente a realidade. Entretanto, o que prevalece seria a busca do resultado, tudo se encontra relacionado com a qualificação do sujeito para atender às demandas específicas que são desenhadas pelo mercado, e isso estabelece no ingresso

Na universidade operacional, a docência é entendida como adestramento e transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, isto é, desaparece a ideia de formação; [...] desaparecem as ideias de investigação, interrogação, crítica e criação (CHAUI, 2016, p. 95).

Nessa “universidade operacional” e em outros lugares do sistema educacional, o conjunto das ações educativas, tais como as máquinas de ensinar, encontra-se programado para atender à estrutura de avaliação educacional como elemento de qualidade na educação no ensino instrumental e reduz, no campo da pedagogia tecnicista, as relações entre o professor e o aluno. Aqui se pode compreender como isso pode reduzir a capacidade interativa entre os sujeitos no campo escolar.

Torna-se significativo na lógica mecanicista do ensino instrumental e, muitas vezes, próximo do narcisismo perante o sucesso individual, ao ponto em que podemos identificar como os gestores da educação se implicam com a questão do problema na educação. Para eles, os dados do resultado se encontram como meta e pouco se compreende o processo formativo do sujeito que pode se apresentar no paradoxo dos processos avaliativos.

Nesse contexto da pedagogia tecnicista, as atividades de ensino instrumental e suas derivações que organizam as perspectivas de aprendizagem dos sujeitos no campo escolar se apresentam como modo operante de certo automatismo. Isso se torna elemento comum que invade todas as instâncias da organização escolar e, portanto, apresenta-se, também, muito significativo o relato de como foi o critério para a escolha de gestor escolar, no intuito de

atuar na direção dos processos educativos. O referido gestor da educação, numa entrevista, declara que sua escolha para participar no referido cargo foi pautada na seguinte pergunta: “[...] você tem faca nos dentes para enfrentar o problema do marxismo no MEC?” (CASTRO; VIEIRA, 2019, p. 10). Isso que se estabelece como meta para realizar a gestão pública com “facas nos dentes” é algo estranho, pois a referida metáfora não se dedica à tarefa de usar o referido lugar de gestor educacional para enfrentamento dos problemas educacionais relacionados à evasão escolar ou à melhoria da qualidade na educação. A meta que se estabelece seria a contraposição do pensamento que se denomina como sendo “marxismo cultural”.

Comprendemos o gestor educacional como aquele que se apresenta no campo do pensamento crítico no sentido de expor o método de análise para se analisar o campo escolar e que, principalmente, possa prevalecer a função do diálogo com o outro. Quem coloca faca nos dentes é alguém que, primeiramente, não fala e, segundo, está apenas disposto ao ataque e à recusa do diálogo com o outro.

Interessa-nos compreender qual seria a especificidade técnica dessa tarefa de ataque com as “facas nos dentes” que pode se apresentar como a completa anulação do trabalho do pensamento. No caso do referido gestor educacional, isso se apresenta na sua própria imobilidade de ação, uma vez que ele se manteve apenas na função do cargo num curto período de gestão. Esse gestor assumiu o cargo em 01 de janeiro de 2019 e se manteve com muita dificuldade até 08 de abril de 2019, completando 3 meses e 1 semana. Portanto, basta compreender como essa perspectiva de trabalho “com facas nos dentes” corresponde à impossibilidade do pensamento crítico na função de intelectual e isso pode também indicar como a neutralidade científica produz um esgotamento do automatismo estabelecido na gestão administrativa da educação.

Nesse contexto, se busca compreender a concepção de gestão pública para a direção do sistema educacional brasileiro (ROCHA, 2020) em que prevalece a precária realização do tecnicismo pedagógico, numa pressuposição de neutralidade científica e recusa de outras concepções de ensino em todas as instâncias do sistema educacional.

Comprendemos que gestor escolar tem que assumir uma função administrativa referente aos conhecimentos sobre o funcionamento do aparelho escolar, mas, na concepção do automatismo constituído no campo da pedagogia tecnicista, são outras as preocupações que se apresentam como problema educacional. Essa determinação política que restringe a escolha do gestor escolar é algo que se pauta numa compreensão de que a ação administrativa

no campo educacional seria a técnica aplicada e, primordialmente, em algo que se possa estabelecer na plena recusa perante outras formas de analisar os processos de ensino e aprendizagem. Isso pode também indicar que existe certo automatismo no campo da atividade educativa escolar, em que o ensino ilusoriamente funcionaria plenamente sem a presença do trabalho do pensamento crítico e, portanto, numa gestão e docência especificamente reduzidas à técnica da gestão do sistema educacional. Aqui se encontra o nosso problema central, compreender o que nos impede de pensar efetivamente de realizar a qualidade na educação no campo escolar.

A nossa compreensão de que a necessidade estabelecida de enfrentar o marxismo ou qualquer outra teoria no campo da administração e da docência escolar vem indicar a compreensão de que o sistema da pedagogia tecnicista requer, para o seu funcionamento, a completa ausência do pensamento crítico, no sentido de estabelecer o funcionamento das máquinas de ensinar com a questão ideológica de recusa da teoria crítica ou demais teorias educativas que colocam em questão a presença do sujeito como intelectual.

Essa proposição educacional da neutralidade científica estabelece o paradoxo perante o processo educativo sem a presença do intelectual e politicamente definido pela concepção reducionista do homem máquina, algo que devemos analisar com mais detalhes no sentido de se compreender qual o resultado desse processo educativo, numa concepção política, para se compreender o sujeito que está falando.

Em termos de concepção de política, diria que aquele que é ensinado a não pensar o outro se identifica, no campo das intolerâncias que se estabelecem entre os sujeitos. Aqui apontamos o centro da nossa crítica, que pode se encontrar presente como inspiração do tecnicismo pedagógico nos processos avaliativos que se pautam exclusivamente em resultados. Nesse contexto, torna-se ainda mais oportuno e urgente analisar o que nos falta para pensar a educação no sentido de encontrar o rumo para a melhoria na qualidade na educação, em que o outro também esteja presente nas relações que o sujeito estabelece na construção do conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – a escola como lugar comum a todos e a construção da educação de qualidade em ruptura com o tecnicismo pedagógico

Trata-se de compreender a unidade de ensino como lugar comum a todos, em que se aprende a interpretar a realidade que nos cerca como sujeitos. Portanto, usamos o sentido de educar como algo associado ao ensino, em que o sujeito se transforma a si mesmo na inserção no campo da cultura escolar. Isso determina uma relação entre o educar e o ensinar o sujeito, pois não se pode esquecer que “[...] pode-se aprender durante o dia todo, sem, por isso, ser educado” (ARENDDT, 2011, p. 246).

Em relação à ênfase do ensino instrumental em grande parte das cidades brasileiras torna-se fácil encontrar propagandas em cartazes, rádio e televisão, indicando o nome do estabelecimento de ensino relacionando seu modo de ensinar e, primordialmente, o resultado da participação de seus alunos no exame nacional do ensino médio (ENEM).

Essa divulgação dos resultados torna-se verdadeiro atrativo para a finalidade de conduzir o aluno para ingresso no ensino superior como forma de sucesso no processo educativo e ingresso no mercado de trabalho e, em aspectos individuais, do possível sucesso do sujeito.

Compreendemos, com desconfiança, as relações que se estabelecem entre o sucesso nos processos de aprendizagem que se pautam, em grande parte, no âmbito do tecnicismo pedagógico e suas relações com os resultados no ENEM, uma vez que a rotina escolar se encontra no treinamento do sujeito para fazer as questões, para a realização dos exames avaliativos. No âmbito do senso comum, isso se apresenta como a melhor saída para a constituição da qualidade na educação. Entretanto, colocamos em dúvida a referida qualidade na educação, pois a atividade educativa não condiz com formas de treinamento do pensamento e, sim, com elementos de experiência do pensamento.

No campo do tecnicismo pedagógico, o processo de transmissão do conteúdo escolar e a questão entre o ensinar e o educar se apresentam como elementos pouco relacionados, uma vez que o que prevalece são apenas os resultados superficiais, sem a possibilidade de aprofundar o tema analisado, em que o ensino instrumental se define como sinônimo de qualidade na educação.

Nesse contexto, o ensino instrumental se apresenta como saída na tentativa de inverter os dados das avaliações institucionais que indicam uma perda da qualidade na educação, uma vez que, em determinada avaliação internacional, encontra-se estabelecido que

O Brasil continua com desempenho ruim e aparece entre as 20 piores colocações no *ranking* das três áreas analisadas pelo Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), principal avaliação da educação básica no mundo (BERMÚDEZ, 2019).

Essa proposição do ensino instrumental como qualidade na educação pouco permite compreender e, principalmente, refletir, criticamente, a transmissão do conteúdo escolar e isso apenas amplia o problema escolar, apresenta a precariedade dos sujeitos quando avaliados em outras perspectivas avaliativas. No caso específico, o PISA (*Programme for International Student Assessment*) indica a baixa qualidade na educação do Brasil, que ficou quase em último lugar no ano de 2019 e se encontra com os seguintes resultados: 413 pontos em leitura, 384 pontos em matemática e 404 em ciências (BERMÚDEZ, 2019). Somente por esses dados pontuais deveria se levar em conta que devemos questionar a ênfase que se estabelece em torno da educação instrumental.

No campo escolar pautado na pedagogia tecnicista, os instrumentos estabelecem a condução dos processos educativos e prevalecem como mediador neutro numa concepção de escola sem partido, em que a aprendizagem ocorre numa plena redução de interações entre os sujeitos, nas trocas de saberes, que são substituídas por adequadas informações do conteúdo escolar.

No campo do tecnicismo pedagógico, são as máquinas de ensinar que prevalecem como o centro do processo educativo e, principalmente, como elemento de determinar a qualidade na educação. Elas se tornam ponto central e de fundamental importância para se estabelecer a organização do trabalho escolar, no campo do processo educativo, no sentido de estabelecer como se compreende a relação entre professor e aluno, no paradoxo da suposta pretensão da presença do sujeito e, paradoxalmente, na constituída ausência que se constrói, principalmente, entre aqueles que se recusam a pensar a vida em sociedade.

Na pretensão da suposta presença do sujeito, a condição instrumental do ensino se constitui também no paradoxo em diversas formas distintas para se pensar a psicologia da educação, em tempos de tecnicismo pedagógico, como elemento estritamente científico, em que os processos avaliativos quantitativos prevalecem como elemento que determina a qualidade na educação, mas pouco permite compreendê-la, podendo inserir efetivamente o sujeito no campo da cultura.

A escola é pública na educação básica, não somente pública porque, perante o senso comum, é grátis. Não existe escola pública grátis. Ela possui um valor financiado pelo

orçamento público, em que todos pagam, coletivamente, através dos impostos. A verdadeira face da escola pública se encontra no fato de que somente ela pode permitir o acesso de qualquer sujeito. Ela é pública pelo fato de ser um espaço para todos.

Em se tratando da educação superior, o acesso torna-se dificultado em decorrência da oferta restrita de vagas, apesar de existirem políticas de acesso, via reserva das vagas, com a aprovação da Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas (BRASIL, 2020). O ponto central em discussão deveria estar centrado na melhoria efetiva da qualidade na educação e na oferta ampliada de vagas, como se encontra estabelecido na Constituição Federal que, entre os artigos 205 e 214, estabelece os princípios gerais para a organização do ensino na sociedade brasileira e, mais propriamente, no artigo 205, que estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2021).

Na relação do direito de todos e dever do Estado na oferta de educação de qualidade, a disputa por vagas no ingresso no curso superior determina uma forma de resultado, em que toda a educação básica fica refém dos parâmetros de qualidade pautados no rendimento. Isso não proporciona o exercício crítico do sujeito intelectual que relaciona a cultura escolar como lugar de algo comum a todos. A oposição a essa concepção da cultura escolar como técnica de resultado pode iniciar a tarefa educativa para a efetiva construção da educação de qualidade, em ruptura com o tecnicismo pedagógico. Para tanto, a função do aparelho escolar deveria ser deslocada para a tarefa educativa de encontro de sujeitos numa perspectiva de intelectual e, de certo modo, essa é a nossa tarefa ao apresentar, neste ensaio, a nossa compreensão da ilusão da qualidade na educação em tempos de tecnicismo pedagógico e, primordialmente, a indicação de recuperar o espaço da transmissão da cultura escolar como espaço para partilha do elemento comum a todos em que

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2016, p. 15).

Compreendemos que, em termos conclusivos referentes à qualidade na educação, a transmissão da cultura escolar não será alcançada enquanto a partilha do que é comum a todos, no campo da cultura escolar, não se apresentar como foco central em termos de proposição de política educacional. Desde já agradeço a diversos gestores que se encontram em suas unidades escolares com “faca nos dentes” para enfrentar o problema da precarização da transmissão da cultura escolar e que, principalmente, respeitam a diversidade de opiniões e saberes que circulam numa sociedade efetivamente democrática.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011

BERMÚDEZ, Ana Carla. Pisa: Brasil fica entre piores, mas à frente da Argentina. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/03/pisa-brasil-fica-entre-piores-mas-a-frente-da-argentina-veja-ranking.htm> Acesso em: 15 jan. 2019.

BIGNOTTO, Newton. O bem comum e a vontade geral. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **Mutações: a experiência do pensamento**. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República (Casa Civil). **Lei nº 12.711**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 27 fev. 2020.

CASTRO, Gabriel; VIEIRA, Maria Clara. Entrevista - Faxina Ideológica. **Veja**, São Paulo: Editora Abril, edição 2620, ano 52, n. 6, p. 9-11, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. *In*: MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MATOS, Olgária. Modernidade: o deslimite da razão e o esgotamento ético. *In*: MATOS, Olgária. **Mutações: a experiência do pensamento**. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

MENEZES, Dyelle. **MEC divulga reajuste do piso salarial de professores da educação básica para 2020**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32666>. Acesso em: 19 fev. 2020.

QUAL o salário de um professor? *In*: **Mundo Vestibular**. Disponível em: <https://www.mundovestibular.com.br/cursos/qual-o-salario-de-um-professor>. Acesso em: 19 fev. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2016.

ROCHA, Gessyca. Vélz teve a terceira gestão mais curta no MEC desde 1985; veja lista com todos os ministros. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/08/velez-teve-a-terceira-gestao-mais-curta-no-mec-desde-1985-veja-tempo-de-gestao-de-todos-os-ministros.ghtml> Acesso em: 09 jan. 2020.