



CAPITALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: EFEITOS DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Capitalization of School Education: Effects of Technical Rationality on Learning Assessment

Vera Lucia Lopes Silveira¹

Bruna Renata de Brito Dantas²

Gicelma Cláudia da Costa Xavier³

José Lucas Pedreira Bueno⁴

Resumo: Diante das transformações sociais advindas da globalização, a educação básica tem passado por um processo de capitalização. O atendimento a fatores externos, econômicos e culturais, influenciam a competitividade internacional e promove a materialização do ensino; instrumentalizando processos importantes na formação escolar, como a avaliação da aprendizagem. O objetivo deste texto é discutir a influência da racionalidade técnica, sob a perspectiva da capitalização escolar, na formação dos alunos da educação básica. É dado enfoque na avaliação da aprendizagem, tendo como recorte temporal o cenário pós-pandemia. O estudo integra o processo de investigação científica composto por pesquisas de Mestrado e Doutorado dos autores, possuindo uma temática comum: a relação inversa entre a racionalidade técnica e autonomia docente. O tipo de pesquisa adotado foi a exploratória (GIL, 2008), utilizando o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental para a coleta de dados. A interpretação foi na perspectiva da abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) empregando a técnica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977). O processo de categorização, identificou os termos: racionalidade técnica, capitalização escolar e avaliação da aprendizagem. Quanto aos resultados, foi identificado a racionalidade técnica sendo utilizada como ferramenta precursora da capitalização da educação básica, acelerando processos formativos, a partir da automatização na avaliação da aprendizagem. Este modelo foi intensificado devido à Pandemia da covid-19, impactando diretamente nas iniciativas para uma educação emancipatória.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR). Docente EBTT do Instituto Federal de Rondônia, Campus Cacoal, RO. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8623-5879>. E-mail: verinhaeu2016@gmail.com.

² Mestranda do programa do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FATEC-RO(2016) e em Gestão Escolar pela UNOPAR(2018). Professora de Educação Infantil da Rede pública Municipal de Porto Velho - RO. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6179-1905> E-mail: bruna.renata3@gmail.com.

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR). Docente EBTT do Instituto Federal Fluminense- Campus Cabo Frio, RJ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9062-1086>. E-mail: gicelma.doc@gmail.com.

⁴ Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR). Orcid:orcid.org/0000-0002-8151-0912 E-mail: lucas.bueno@uftm.edu.br

Palavras-chave: Racionalidade Técnica. Capitalização Escolar. Avaliação da Aprendizagem.

Abstract: Faced with the social transformations arising from globalization, basic education has gone through a process of capitalization. Attending to external, economic and cultural factors, influences international competitiveness and promotes the materialization of teaching; instrumentalizing important processes in school education, such as learning assessment. The objective of this text is to discuss the influence of technical rationality, from the perspective of school capitalization, in the formation of students in basic education. Focus is given to the assessment of learning, having as a time cut the post-pandemic scenario. The study integrates the scientific investigation process composed of the authors' Master's and Doctoral research, having a common theme: the inverse relationship between technical rationality and teacher autonomy. The type of research adopted was exploratory (GIL, 2008), using the bibliographic survey and documental research for data collection. The interpretation was from the perspective of the qualitative approach (LUDKE; ANDRÉ, 1986) employing the technique of content analysis, proposed by Bardin (1977). The categorization process identified the terms: technical rationality, school capitalization and learning assessment. As for the results, it was identified the technical rationality being used as a precursor tool for the capitalization of basic education, accelerating training processes, from automation in the assessment of learning. This model was intensified due to the Covid-19 Pandemic, directly impacting the initiatives for an emancipatory education.

Keywords: Technical rationality. School Capitalization. Learning Assessment.

1 Introdução

A globalização muito contribui para o desenvolvimento da população mundial a partir da ampliação na divulgação de informações, culturas e diversos tipos de conhecimentos; por outro lado, impele os países a competirem em diferentes aspectos, entre eles na capitalização da educação escolar, a partir de avaliações classificatórias internacionais (FONSECA, 2009, p. 173). O atual processo de capitalização escolar tem sido fomentado por diversos fatores históricos, sociais e econômicos. A pandemia da covid-19, exigiu novas abordagens didáticas no trabalho docente, dentre elas a ampliação do acesso às tecnologias digitais, novos recursos e transformações nas atividades educativas. O acesso à internet, ao mundo globalizado, forçosamente foi ampliado e, apesar do contexto trágico, esta ação foi positiva para o desenvolvimento educacional do país.

O presente estudo apresenta elementos para o debate em torno do papel da racionalidade técnica no processo de capitalização escolar, com ênfase na instrumentalização dos processos de avaliação da aprendizagem na educação básica. Apresenta bases teóricas, por meio da pesquisa bibliográfica, utilizando referenciais específicos que dialogam com a temática; e, a pesquisa documental, analisando as normativas das instituições nas quais os pesquisadores atuam, no exercício da docência e como pesquisadores. A questão norteadora que pretende ser respondida com este artigo é: Como a racionalidade técnica pode influenciar o processo de capitalização escolar, a partir da automatização da avaliação da aprendizagem no cenário pós-pandemia da Covid-19?

As seções do artigo apresentam, inicialmente, uma breve contextualização histórica entre a Educação Escolar e a Racionalidade Técnica; discutindo, posteriormente, sobre a influência desta última na avaliação da aprendizagem, empregando a perspectiva da capitalização, cujo foco está na produtividade e nos resultados. Todo o sistema assegurado pelo

uso que fazem da instrumentalização digital, visando o controle e a fiscalização da prática educativa.

Nos resultados, identificou-se que a racionalidade técnica vem sendo utilizada como ferramenta precursora da capitalização da educação escolar, acelerando processos formativos, a partir da automatização na avaliação da aprendizagem, enfocando o resultado final na forma de produto, e fortalecendo a sistematização digital dos registros acadêmicos. No cenário pós-pandemia da covid-19, esse modelo de capitalização escolar intensificou ainda mais no contexto educacional brasileiro, dificultando as iniciativas para uma educação emancipatória.

2 Procedimentos Metodológicos

O estudo integra um processo de investigação científica composto por pesquisas de Mestrado e Doutorado dos autores, possuindo uma temática comum: a relação inversa entre a racionalidade técnica e autonomia docente. Neste sentido, foi adotada a pesquisa exploratória (GIL, 2008), utilizando o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental, empregando a abordagem qualitativa na interpretação dos dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para fins da análise documental, foram selecionados os regulamentos e normativas das instituições em que as pesquisas estão sendo desenvolvidas, sendo a E.M. E.I Canto do Uirapuru e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Para a análise dos dados, foi adotada a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), relacionando em categorias os termos emergentes, identificados por meio da interpretação qualitativa dos dados, sendo eles: a racionalidade técnica, a capitalização escolar e a avaliação da aprendizagem.

Os principais autores utilizados nesta pesquisa como referencial teórico foram: Contreras (2002) e Slonski, Rocha e Maestrelli (2017) discutindo a racionalidade técnica na prática educativa, Moran (2013) apontando a tecnologia na ação pedagógica, Libâneo (2016) abordando a educação escolar, Mesquita (2009) questionando a capitalização escolar, Luckesi (2011) e Vasconcellos (1998) contribuindo com a discussão sobre avaliação da aprendizagem, e Saviani (2017) abordando a importância da formação humana emancipadora.

3 Educação Escolar e Racionalidade Técnica: Breve contextualização histórica

A educação escolar, historicamente, sofre a influência do modelo econômico do seu país. As sociedades neoliberais estão organizadas para oferecer um ensino formal e sistematizado para a manutenção do capitalismo. Nos Estados Unidos da América – EUA, houve diferentes tentativas para transformar a educação em uma ação produtiva, fundamentada nos princípios capitalistas; todavia, a criação de um programa consistente neste sentido só foi manifestada no ano de 1962, por Milton Friedman. Nesta proposição, a prestação de serviços educativos deveria ser ofertada por empresas privadas, deixando para o Governo apenas a função de garantir o cumprimento de alguns requisitos para uma padronização curricular (MESQUITA, 2009, p. 173).

Com o advento da globalização, nações desenvolvidas começaram a exercer forte influência cultural, econômica e social na população mundial, culminando em comparativos e interferências de Organizações Internacionais nas políticas públicas internas de outros países. Estas, conseguem estabelecer suas normas padronizadoras, de uma forma genérica e polissêmica, de tal forma que raramente são questionadas. Sua flexibilidade permite adequações aos contextos nacionais, conquistando a legitimação de programas, sem muita resistência. Para atingir seu objetivo, utilizam a referência e avaliação comparativa apontando caminhos



exitosos na educação, a partir da experiência já vivenciada em outros países, que aparecem no topo da lista nas avaliações classificatórias a nível mundial (SARAIVA; SOUZA, 2020, p. 132).

Outro fator que influencia fortemente a organização escolar na perspectiva neoliberal é a Teoria do Capital Humano. Criada por Theodore Schultz na década de 1960, esta concepção defende que a capitalização do conhecimento e a habilidade humana tornaram-se relevantes para a construção de uma sociedade produtiva economicamente. “A nova ideia de capital compreenderia então as aptidões e habilidades pessoais, que podem ser características naturais intrínsecas da pessoa ou adquiridas no decorrer do tempo. Isso levaria o indivíduo a auferir vantagens e a tornar-se mais produtivo” (CABRAL; SILVA; SILVA, 2016, p. 36). Dessa forma, o profissional constituiria um certo valor, a partir de sua capacidade produtiva, consequência de formações, experiências ou características inerentes a sua personalidade, como o espírito de liderança, por exemplo

No Brasil, a Teoria do Capital Humano nos possibilita uma abordagem que permite identificar alguns pontos de convergência entre o discurso neoliberal e o discurso acatado e consolidado no âmbito da esfera educacional, principalmente no que diz respeito à América Latina. A formação escolar brasileira, foi estruturada sob a concepção de um “modelo capitalista de educação, tendo na teoria do capital humano o seu conceito básico” (CABRAL; SILVA; SILVA, 2016, p. 35). A partir desta visão, as políticas públicas educacionais são elaboradas no intuito de fomentar e fazer a manutenção da capitalização escolar. Para Mesquita (2009):

Não se pode pensar de uma forma consequente e objectiva a relação entre a educação e o trabalho nos sistemas económicos actuais sem consideração por aquela que parece constituir a tendência dominante nas políticas educativas emanadas dos círculos dirigentes do capitalismo global, que é a procura de imposição de uma lógica capitalista de produção na atividade educativa e em todos os níveis de escolaridade (MESQUITA, 2009, p. 188)

Nesta perspectiva, investir em educação exige um retorno de capital, este pode ser o profissional pronto para atender ao mundo do trabalho, possuindo a competência necessária para se tornar produtivo e gerar lucros. Esta concepção carrega em si a ideia de retorno do investimento, ampliando parcerias com redes privadas para a profissionalização dos alunos, na forma de estágios, cursos de aperfeiçoamento, como se a atuação profissional fosse a única perspectiva educacional para o jovem. Todavia, além do processo de preparação para o mundo do trabalho, a emancipação da educação é parte imprescindível da formação humana. Diante desse contexto, Saviani (2017, p. 560) ressalta que “[...] cumpre lutar para transformar a situação atual debelando a crise e assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania.” A preparação dos jovens no processo educativo da formação básica precisa contemplar práticas sociais, conforme preconiza a LDB de nº. 9.394/96 no artigo 3º, inciso XI sobre a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” como um dos princípios em que se devem basear o ensino. Isto significa que o aluno deve vivenciar na sala de aula situações cotidianas e profissionais que atendam a sua formação como cidadão, preparação para o mercado de trabalho, assim como para prosseguir nos estudos (LDB nº 9.394/96, artigo 22).

No processo de capitalização escolar, ganha espaço a racionalidade técnica, que possui como intuito “ampliar a eficiência, com o menor ônus possível, tanto na utilização de recursos, quanto na obtenção de lucro” (SLONSKI; ROCHA; MAESTRELLI, 2017, p. 2). Conjugada com esta ideia de produtividade da educação, é possível identificar em algumas instituições o método do Taylorismo, onde a importância da tarefa se sobrepõe ao ofício, no intuito de obter



melhores resultados na decomposição de ações em um processo produtivo. Todavia, a educação, em sua complexidade, trabalha com seres humanos e não pode ser reduzida à mecanização e cumprimento de tarefas. A tecnologia, por outro lado, ao aprimorar o trabalho, pode também desqualificar a atividade de algumas categorias. A opção, portanto, torna-se uma decisão política, não se restringe à uma decisão técnica, quando na realidade a preocupação pode estar vinculada puramente à manutenção do poder (ENGUIITA, 1988, p. 41- 46).

A utilização da racionalidade técnica “comprometida com o capital e não com as pessoas” estabelece uma relação desigual “intencional de condições estruturais, materiais e intelectuais sobre a vida humana, podendo ser percebida nos objetivos educacionais de cada período histórico por que o Brasil passou” (SLONSKI; ROCHA; MAESTRELLI, 2017, p. 7). Houve períodos em que a formação técnica era exigida para o atendimento do crescimento industrial no país, ainda atualmente, as habilidades tecnológicas são valorizadas nas diferentes profissões. A concepção de qualidade da educação brasileira, geralmente, está relacionada ao desenvolvimento de competências exigidas para a atuação profissional (FONSECA, 2009, p. 154).

A racionalidade técnica prioriza o tempo em detrimento da qualidade, promovendo uma intensificação na utilização de “atalhos” e suprir o cumprimento de tarefas. Neste cenário, as teorias de especialistas são supervalorizadas e a experiência profissional docente perde a importância (CONTRERAS, 2002, p. 37). Essa situação transforma o professor em um executor passivo, sem controle sobre sua prática, sua carreira profissional e reproduzindo esta cultura na formação dos seus alunos.

Existem sistemas de ensino no Brasil, na rede pública e privada, que adotam um Programa Educativo, vinculado a um método de aprendizagem; que restringe o trabalho docente à mera execução, sem questionamentos. Isso porque “o método ideal” já foi teorizado e aprovado por especialistas renomados. Em outros casos, são normatizações sobre a avaliação: estipulando um mínimo ou máximo de instrumentos a serem adotados, determinando a distribuição no percentual da nota, etc. A questão é que muitos destes programas educativos estão vinculados à concepção da racionalidade técnica, em preparar mão-de-obra para o mundo do trabalho, em detrimento de uma formação que possibilite a construção do pensamento crítico e conceitual (GASPARELO; SCHNECKENBERG, 2017, p. 7). Diniz-Pereira (2014, p. 36) explica que “de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”. Estes modelos impossibilitam a autonomia docente para agir a partir dos seus saberes experienciais e teóricos.

Atualmente, percebe-se uma teoria em que ambiciona a aplicação da racionalidade técnica na aprendizagem, utilizando como critérios uma relação entre o tempo despendido e os recursos necessários para a obtenção de resultados (MESQUITA, 2009, p. 174). Esta visão, desconsidera o processo formativo, as individualidades, a ação reflexiva e a aprendizagem significativa, ao tornar o resultado mais importante do que o desenvolvimento, a mensuração do aprendizado técnico-científico superior à formação crítica. É comum que políticas públicas expressem o termo “excelência” em suas proposições e metas educacionais; todavia, implicitamente, está carregando neste vocábulo a concepção de produtividade ao nível máximo por parte do estudante (MESQUITA, 2009, p. 176).

Não se objetiva neste trabalho desmerecer a racionalidade técnica, tampouco desconsiderar os fatores sociais que influenciam a educação escolar. O que se pretende é questionar o emprego da racionalização do tempo, que prioriza a rapidez na obtenção de resultados, e desvaloriza o desenvolvimento do aluno e sua capacidade de pensar. Neste sentido,

a escola precisa recriar sua atuação, acompanhando as transformações vigentes, oportunizando a autonomia docente e promovendo a educação emancipadora. Os professores, como sujeitos atuantes de forma direta no processo de ensino e aprendizagem, precisam participar de forma mais efetiva na construção da educação escolar. Para Arroyo (1999)

É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta (ARROYO, 1999, p. 158).

4 Racionalidade Técnica na Educação Escolar: instrumentalização na avaliação da aprendizagem

Diante do contexto educacional contemporâneo, frente à lógica do capitalismo, as instituições de ensino estão cada vez mais submetidas ao processo de racionalização da avaliação da aprendizagem, que se mantém distantes do cotidiano real dos alunos. Os critérios para adequar os estudantes e as instituições educacionais ao sistema corrobora com a ideia de competitividade, característica do estado capitalista. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 238), consideram que a reestruturação produtiva do capitalismo global vem impondo mudanças no conceito de qualidade educativa, com forte impacto na organização e na gestão das escolas.

O trabalho docente tem passado por transformações, reflexo disso está relacionado a pandemia da covid-19, que acarretou de forma rápida a sobrecarga ainda maior das atividades docente, inclusive a prestação de contas do professor sobre o seu trabalho por meio do uso das ferramentas digitais, além de ter de desenvolver o trabalho remoto, as atividades burocráticas se estenderam de forma mais intensa na rotina dos professores, sobretudo a utilização de ferramentas avaliativas não condizentes com a realidade dos alunos, intensificando de forma progressiva a racionalidade técnica na Educação Básica. Para Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem carrega padrões históricos e sociais que se tornaram permanentes nas práticas escolares, voltada para a prática de “provas e exames”; o que acarretou a reprodução desvinculada sobre o uso da avaliação, o autor pondera que em vez de ser utilizada para a construção de resultados satisfatórios, tornou-se um meio para classificar os educandos e decidir sobre os seus destinos no momento subsequente de suas vidas escolares, em consequência agregou-se, assim, um significado de poder, que incide de forma negativa sobre a vida do indivíduo e não como um meio de auxiliar em seu crescimento (LUCKESI, 2011, p. 184).

Verifica-se, portanto, nos padrões referidos anteriormente, características da racionalidade técnica, que influencia as relações de poder, e, impõe condicionantes à prática avaliativa, que visa a classificação dos alunos, por meio de instrumentos que priorizam a promoção do aluno no lugar de auxiliar o seu desenvolvimento. Fatores agravantes foram observados em decorrência da pandemia de covid-19, que intensificou as cobranças por registros em relatórios, aplicações de teste, especialmente via formulários preparados pelos sistemas educacionais e disponibilizados para uso pelos docentes nas escolas.

A mudança na rotina escolar fez com que os professores se reorganizassem pedagogicamente para atender às novas demandas do trabalho docente, sendo necessário dominar várias ferramentas tecnológicas para que pudessem levar os conteúdos aos alunos, com novas estratégias e recursos didáticos para a prática de avaliação da aprendizagem. Com isso, as ferramentas digitais na avaliação foram e estão sendo adotadas no sistema de ensino, o que



acaba por dificultar a continuidade das atividades pedagógicas rotineiras. Dessa forma, a execução da avaliação torna-se muito mais uma exigência por resultados imediatos para a instituição do que a preocupação com os processos de aprendizagem do discente. Nesse sentido, Slonski, Rocha e Maestrelli (2017, p.7) consideram que, na perspectiva da racionalidade técnica, o professor se torna um executor de práticas mecânicas e automatizadas; a aprendizagem possui foco no conteúdo específico da disciplina, sem uma visão crítica e contextualizada, reduzindo o processo ao imediatismo na busca por resultados.

Diante do exposto, a inserção da racionalidade técnica na Educação Básica tem sido um fator presente na prática pedagógica, dando um tom que mecaniza e burocratiza o trabalho docente. O professor tem sido refém de processos burocráticos nas instituições no que se refere ao excesso de instrumentos a serem preenchidos, os quais priorizam resultados, cujas finalidades são controversas à ação educativa. De acordo com Sordi (2018, p. 84) a escola pública está idealizada em um contexto regulado por políticas de avaliação, nas quais a comunidade educativa é colocada à prova por meio de testes centrados em uma cultura de avaliação excludente e hierarquizada, nada formativa, que excluem especificidades dos contextos escolares e que explicitam características provindas da sociedade capitalista.

Diante das inúmeras problemáticas que estão inseridas no trabalho docente, de acordo com Slonski, Rocha e Maestrelli (2017, p. 6) a burocratização da escola e suas condições de trabalho, causam a alienação do professor, que acabam perdendo a sua autonomia diante do seu trabalho, e sentem-se incapazes perante as mudanças neoliberais da escola. Acompanhar as transformações diante do atual cenário da Educação não é tarefa fácil, os métodos avaliativos continuam técnicos e subordinados às imposições do sistema dominante. Conforme explica Enguita:

Os professores e suas organizações deveriam tentar unir sua luta por uma formação polivalente com a dos trabalhadores contra a degradação de seu trabalho. Os sindicatos de trabalhadores, por sua vez, deveriam exigir que a escola ofereça o tipo de formação necessária para estar em condições de responder aos processos de trabalho recompostos, enriquecidos e em mutação. Mas, mesmo que nenhuma dessas duas coisas ocorra, quer dizer, embora os professores e trabalhadores continuem cada um fazendo a guerra por sua conta, a transformação da escola contribui indiretamente para a transformação do local de trabalho e; mais exatamente, o avanço em direção a uma formação polivalente contribui indiretamente para que os trabalhadores resistam e subvertam as tendências à degradação dos processos de trabalho (ENGUITA, 1998, p. 50).

As ferramentas digitais estão sendo implementadas na avaliação da aprendizagem, e, os professores, se não forem capacitados, perderão espaço sobre as ações educativas, tornando-se apenas executores de tarefas instrumentalizadas. Em sua grande maioria as instituições acabam impondo as formas de trabalho, mas não dão suporte adequado para que os mesmos possam se apropriar dos novos processos educacionais.

No decorrer do ensino remoto, o processo de implantação das novas ferramentas digitais exigiu dos professores outros meios de avaliação, com diferentes estratégias e ferramentas. Libâneo (2013, p.40) expõe que “[...] as provas escritas e outros instrumentos de verificação são meios necessários de obtenção de informação sobre o rendimento dos alunos”. Enfatiza também que: “A escola, os professores, os alunos e os pais necessitam da comprovação quantitativa e qualitativa dos resultados do ensino e da aprendizagem para analisar e avaliar o trabalho desenvolvido.” (LIBÂNEO, 2013, p. 20). Dessa forma, há uma preocupação muito maior com a entrega de resultados que atenda aos anseios do sistema do que sobre as aprendizagens dos alunos.

A utilização das ferramentas digitais diferenciadas, não garante que as situações propostas para a avaliação impeçam o exagero nos conteúdos. Para tanto, Vasconcellos (1998, p.17) esclarece que na avaliação, o tempo gasto com provas e notas é tão grande que pouco ajudam a sanar as necessidades do trabalho educativo e com tantas demandas nas rotinas dos professores, há dificuldade em perceber os verdadeiros problemas no ensino para resolvê-los. O autor (1998, p. 13) ainda salienta que, antes de mais nada, para falar em mudança na avaliação, precisamos levar em conta as condições objetivas, históricas, concretas no contexto da educação. Há fatores que dificultam as práticas de avaliação: sistema social seletivo; legislação educacional refletindo a lógica social; tradição pedagógica autoritária e reprodutora; pressão familiar que visa pela conservação das práticas escolares; formação acadêmica inadequada dos professores, condições precárias de trabalho.

A racionalidade técnica na avaliação da aprendizagem pode-se revelar um empecilho para a emancipação do indivíduo, limitando o processo educativo, priorizando os artefatos burocráticos da avaliação, caso objetive apenas resultados finais. Nesse sentido, Luckesi (2013) discorre que a avaliação tem como critério a atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos.

5 Resultados e Discussões

Os resultados apresentados neste artigo, foram organizados em categorias por meio das seguintes temáticas: racionalidade técnica, capitalização escolar e avaliação da aprendizagem. Estas, surgiram da interpretação qualitativa das instruções organizacionais, regulamentos e normativas das instituições pesquisadas, sendo o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) e a Escola Municipal de Educação Infantil Uirapuru.

5.1 Capitalização escolar na Escola Municipal de Educação Infantil Canto do Uirapuru

A análise documental, no que se refere às normativas da instituição, identificou uma preocupação em atender a instrumentos, que visam a obtenção de resultados mensuráveis, estes por sua vez, estão relacionados tanto à produtividade da escola, quanto das crianças. A Educação Infantil, após mudanças nas novas diretrizes curriculares nacionais, passa por uma reformulação na prática docente, visando o atendimento às habilidades e competências, preconizadas pelo sistema de ensino. Vem ampliando a burocracia, valorizando os registros, que facilitam a fiscalização e controle da atividade educativa. As documentações escolares desta instituição prezam pelo alcance de metas e resultados, seguindo critérios de meritocracia e competitividade, inerentes ao Capitalismo. Esta concepção de gestão que valoriza a meritocracia, acaba por influenciar também a prática docente e formação das crianças.

Esta escola, considerada referência a nível municipal por sua comunidade, traz consigo responsabilidades que envolvem aspectos pedagógicos cotidianos e organizacionais da instituição. Valoriza a meritocracia, a produtividade e a obtenção de resultados. Entretanto, na Educação Infantil, não é tão perceptível a capitalização escolar quanto nos demais níveis da educação básica. Por se tratar de uma fase em que a criança é introduzida no ensino formal, permite-se ainda uma prática pedagógica que possibilite ao professor trabalhar uma formação humana, desenvolvendo na criança valores, atitudes para atuação em situações sociais.

A educação básica, por diversos fatores, sofre influência da ideologia de capitalização, que permeia a construção da sociedade contemporânea. O processo de globalização tem tornado o ensino mais exigente, com prioridade nos resultados. Para Mesquita (2009, p. 179), “A

capitalização escolar concebe o sistema educativo como um sector económico (sic), funcionando de acordo com a mesma lógica produtiva capitalista que existe nos demais sectores da economia”. Nesta concepção, a educação escolar passa a atender ao setor produtivo capitalista, em um cenário que delimita o conhecimento necessário para o nível básico e reduz a aprendizagem à aquisição de competências específicas. As políticas públicas visam a contenção de gastos, enquanto os setores produtivos desvalorizam o conhecimento humano (MESQUITA, 2009, p. 172), se apropriando da racionalidade técnica. Este modelo ideológico restringe a formação emancipatória, a qual possibilita que o sujeito explore diferentes alternativas para sua atuação na sociedade (SAVIANI, 2017, p. 560).

5.2 A capitalização escolar no IFRO

O IFRO, não diferente da maioria dos institutos federais, possui em sua organização estrutural administrativa e pedagógica o fomento da meritocracia, alta produtividade, tecnicismo e racionalidade. Após a pandemia da covid-19, o sistema de controle e fiscalização da instituição ficou mais rígido, ocasionando em normativas e instruções que favoreciam estes trabalhos, registrando as atividades em sistemas digitais. Os professores e alunos são motivados a participarem de competições que trazem mérito e reconhecimento para a instituição. A campanha de matrículas nos cursos do IFRO, utiliza a linguagem apelativa dando publicidade aos prêmios, resultados vinculados ao Exame Nacional do Ensino Médio e medalhas em olimpíadas nacionais. A produtividade é um fator que permeia toda a proposta de carreira acadêmica, tanto dos docentes como dos discentes. Existe na proposta curricular oficial a perspectiva da formação crítica, entretanto, sua efetivação no currículo real vai depender do docente. A cobrança por resultados mensuráveis é notória nos regulamentos de Pesquisa, Extensão e Ensino. Os editais fomentam e cobram maior produtividade e resultados em forma de produtos, de tecnologia e serviços.

O que acontece no IFRO, é um recorte da educação brasileira, tendo em vista que a competição, a comparação e a meritocracia são facilmente identificáveis em instituições escolares públicas ou privadas que desejam popularizar sua excelência educativa. A globalização influencia a nível mundial a competição na área educacional por meio de avaliações internacionais (FONSECA, 2009, p. 173). Esta influência externa sobre a educação não configura nenhuma novidade. Os organismos internacionais determinam, já há algumas décadas, as ações educativas escolares, impactando diretamente na formação dos jovens da educação básica (LIBÂNEO, 2016, p. 40). Todavia, o que se discute é que este processo de capitalização da ação educativa, em atendimento à competitividade global, vem ganhando mais espaço nos últimos anos. E a escola, atualmente organizada para prestar uma educação excessivamente padronizada (BARRETO, 2012, p. 748), constitui-se um excelente instrumento na formação de mão-de-obra qualificada para o mundo do trabalho.

A capitalização da educação escolar é impulsionada pela racionalidade técnica e tem o apoio da burocratização e controle do trabalho docente como uma fórmula mantenedora desta ideologia, ao utilizar registros e sistemas que funcionam como fiscalização da ação educativa (CONTRERAS, 2002, p. 37). As políticas públicas inseridas neste cenário, “direcionaram a educação brasileira para um modelo burocrático de ensino, marcado, não pelo questionamento e transformação da sociedade, mas pela adaptação e mecanização da ação docente” (SLONSKI; ROCHA; MAESTRELLI, 2017, p. 7).



5.3 A racionalidade técnica na Escola Municipal de Educação Infantil Canto do Uirapuru

Após a pandemia da covid-19, os documentos escolares trouxeram novas orientações aos professores da Educação Infantil. Existe uma preocupação em registrar e oficializar toda a ação docente. Os documentos revelam que há um padrão estabelecido sobre como deve se dar o processo de aprendizagem, identificando menor autonomia dos professores. Grande parte das atividades docentes são armazenadas em plataformas digitais, para fins de acompanhamento do cumprimento das normas.

A racionalidade técnica tem se manifestado de forma frequente no trabalho docente na pós-pandemia. Mesmo com a presença da ludicidade, inerente a este nível de ensino, observa-se uma preocupação com a aprendizagem, na perspectiva da produtividade. A ação docente tem um protocolo a seguir, para obter resultados no cumprimento da proposta pedagógica da escola, das diretrizes curriculares e na conclusão de um ciclo. O professor é visto como um técnico executando ações didáticas a partir de um conhecimento alheio (Diniz-Pereira, 2014). Para Contreras (2002, p. 33), “o que está em jogo na perda de autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual se veem mergulhados”.

5.4 A racionalidade técnica no IFRO

Por se tratar de uma instituição que oferta o ensino técnico e tecnológico, é compreensível que a racionalidade técnica esteja presente em todos os processos, sistemas e no currículo escolar. O IFRO possui uma organização estrutural de comunicação em plataformas, onde são disponibilizados editais seletivos para diversas necessidades discentes e docentes; cuja comunicação entre servidores ocorre muito via sistema digital. Trabalhos dos alunos, aulas no formato Ead e orientações diversas dos professores podem ser apresentadas no ambiente virtual. Inclusão de atestados, solicitações a diferentes setores podem ser realizadas pelos alunos em suas próprias residências. Os documentos físicos estão sendo substituídos pelos digitais e a comunicação institucional foi praticamente reduzida às mensagens virtuais.

A situação apresentada representa pontos positivos na otimização do trabalho dos profissionais, dos alunos e nas facilidades para o acesso às informações sobre a instituição. Entretanto, após a pandemia, observou-se a intensificação da otimização dos serviços em detrimento da discussão e análise crítica para uma gestão democrática.

Pretto (2006, p. 19) enfatiza que a escola contemporânea não deve evitar o uso das tecnologias no espaço pedagógico, sendo esta a base de formação dos novos processos educacionais no aspecto cultural e em termos de conhecimentos, e que tanto o professor como o aluno não sejam apenas usuários de informações, mas que possam se apropriar da educação produtora de sentidos socialmente conveniente. É importante ressaltar que a tecnologia digital por si só não garante o sucesso ou inovação no processo de aprendizagem. Há a necessidade de participação contínua da equipe pedagógica da instituição, sobretudo dos professores que conhecem a realidade e necessidades dos seus alunos, tendo em vista que considerar as constantes mudanças no cenário é imprescindível, em especial, a participação do professor nas decisões pedagógicas, considerando que os professores passam mais tempo executando demandas burocráticas do que elaborando estratégias que garantam essa mudança de forma efetiva, porque “não são os recursos que definem a aprendizagem são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, p. 12).



A educação escolar passou por muitas transformações na pandemia, intensificadas pela perspectiva da racionalidade técnica no cenário pós-pandêmico, como se as instituições buscassem uma reposição do tempo relativo aos dois anos em que a covid-19 impôs o isolamento social e, conseqüentemente, o ensino remoto.

5.5 Avaliação da Aprendizagem na Escola Municipal de Educação Infantil Canto do Uirapuru

Os instrumentos de avaliação estão cada vez mais racionalizados, considerando fatores de registros mais relevantes que a avaliação formativa, realizada no processo. O sistema de avaliação visa a classificação das crianças, que desconsidera a realidade contextual em que estão inseridas.

A partir da análise documental foi possível identificar que tais instrumentos contradizem a resolução nº 5, de dezembro de 2009, que declara, em seu art. 10, que as instituições de Educação Infantil devem elaborar mecanismos para acompanhar o trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças sem a finalidade de selecionar, promover ou classificar; visando a observação da criatividade, as brincadeiras e as interações que fazem parte do cotidiano das crianças.

Diante do exposto, a avaliação nessa etapa de educação tem sofrido influências do processo de racionalização e padronização da aprendizagem que, na prática, divergem daquilo que estão apresentados nos documentos oficiais, descaracterizando a finalidade do processo avaliativo. A avaliação neste contexto da Educação Infantil, apresenta-se de forma fragmentada, com finalidades específicas já estabelecidas, em que os professores precisam seguir os modelos avaliativos que priorizam o resultado da aprendizagem. Essa organização pedagógica impacta diretamente no trabalho docente, no qual os professores precisam adequar a forma de avaliar os parâmetros avaliativos do sistema nacional e não da própria instituição.

Esta perspectiva classificatória é criticada por diversos fatores, entre eles, o fato de exercer um poder em direcionar o destino do aluno para atender a determinado fim, quando deveria proporcionar o seu crescimento, respeitando o processo (LUCKESI, 2011, p. 184). Outra questão a se analisar corresponde aos fatores sociais e culturais em que a escola está inserida, os quais influenciam diretamente no processo avaliativo (VASCONCELLOS, 1998, p.13).

5.6 Avaliação da Aprendizagem no IFRO

Os professores possuem autonomia parcial para definir a verificação da aprendizagem com seus alunos. A regulamentação define o mínimo de instrumentos avaliativos e limita o valor máximo que uma atividade pode receber. A instituição constitui sua ação educativa focando na produtividade, no atendimento a padrões e metas, influenciando os critérios avaliativos. Diante disso, a organização do processo de ensino é composta pela eficiência em atingir objetivos, demonstrando competências que possam ser medidas por uma atividade de verificação da aprendizagem. Há uma evidente preocupação com registros de notas e descrição dos conteúdos e técnicas empregadas na avaliação da aprendizagem.

Durante e após a pandemia da covid-19, a instrumentalização da avaliação, utilizando as tecnologias digitais, favoreceu o atendimento às normativas e instruções da instituição, que por sua vez, consideram registros e prazos mais relevantes do que o processo avaliativo. Isso fomentou uma busca por aplicativos e ferramentas digitais que faziam o trabalho de correção e apresentavam as notas em um relatório. Esta ação atende bem aos prazos e à perspectiva da

racionalidade técnica, entretanto compromete a avaliação, a identificação do erro, o desenvolvimento processual e formativo do aluno.

Todavia, há de se considerar que a tecnologia nem sempre está a serviço da racionalização. Existem recursos digitais que contribuem para a criatividade, criticidade e desenvolvimento do aluno. A questão que se coloca é quando a racionalidade técnica passa a ser o fio condutor da avaliação da aprendizagem, se fazendo necessário analisar até que ponto ela influencia no processo de ensino, para que tudo não fique reduzido à otimização do tempo, e se perca de vista a educação emancipatória, na perspectiva crítica e reflexiva, necessária para a formação integral humana. Luckesi (2011, p. 64) defende que, no processo avaliativo, o professor “precisa conceber o educando como um ser em movimento, em formação e agir coerentemente a partir desta concepção”.

Uma situação também identificada no período de ensino remoto, que se desenha na pós-pandemia é a falta de conhecimento e habilidade de muitos professores, para inserir as tecnologias digitais na sua prática pedagógica. Dias e Pinto (2020, p. 546) descrevem que “na pandemia, grande parte das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente”. O fato é que o cenário pandêmico demonstrou quão despreparados muitos professores, alunos e instituições de ensino estavam tanto no que tange ao acesso aos recursos tecnológicos, como em sua utilização.

Uma nova questão que se apresenta diante do contexto exposto é, em que medida a educação pós-pandemia tem se comprometido com a formação docente no sentido de inserir, em sua prática, inovações tecnológicas que sejam capazes de ressignificar o ensino e aprendizagem? Esta é uma temática relevante sobre a qual é possível, em futuras investigações, ampliar a discussão acerca da influência da racionalidade técnica na educação básica por meio das tecnologias digitais.

6 Considerações finais

A educação escolar vem passando por um processo de capitalização e materialização do ensino, sob a influência da ideologia neoliberal. Possui um currículo que responde a fatores econômicos, culturais e sociais, primando pela competitividade internacional, em detrimento das especificidades nacionais, regionais e locais em que as escolas estão inseridas.

Nas últimas décadas, a racionalidade técnica tem se mostrado precursora no processo de capitalização da educação escolar, quando instrumentaliza a aprendizagem, reduzindo o processo de ensino à reprodução de métodos e técnicas. Sendo assim, a racionalização do trabalho docente tem tido um forte avanço nos últimos tempos, as rápidas transformações na sociedade, nos diversos meios digitais, estão causando forte impacto nas escolas. As instituições e os professores passaram a utilizar instrumentos digitais muito mais padronizados, que visam a obtenção de resultados quantitativos dos alunos. Com isso, as demandas aumentaram e os professores, no contexto atual, dedicam muito de seu tempo preenchendo fichas avaliativas no lugar de desenvolverem processos contínuos, que realmente façam sentido para a efetivação da aprendizagem.

É digno de nota que o cenário pandêmico também reforçou a instrumentalização da educação, implementando uma automação no ensino. Muitos restringiram o sucesso da prática docente à habilidade técnica digital, em detrimento da didática, da formação crítica e da autonomia do professor e do aluno.



Não há nenhuma intenção de desmerecer a utilização da tecnologia digital na educação. A questão é quando o uso de ferramentas tecnológicas, justificado pelo racionamento do tempo e da obtenção de resultados, se sobrepõe à formação crítica e reflexiva, o que ocorre principalmente nos instrumentos avaliativos.

A educação escolar corresponde a um período de formação básica, em que a aprendizagem e avaliação devem ser vistas, no processo formativo, como indissociáveis. O ensino, baseado no desenvolvimento integral, não se limita à obtenção de resultados. Neste sentido, valoriza os contextos sociais, os saberes culturais e as relações interpessoais, importantes para a emancipação do sujeito.

Referências

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BARRETO, Elba S.S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.738-753 set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5N8pxSC7KSFJDsDvxkt4rdB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece sobre as diretrizes e bases da educação. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 de set. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Estabelece a Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em 20 de set. 2021.

CABRAL, Antônio; SILVA, Claudia L. M.; SILVA, Lamara Fabia L. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia**, 32, 2016, 35–41. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p8kydwy>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Vozes. 2012.

DIAS, Erika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Editorial, v. 28. n. 108. p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/i/2020.v28n108/>. Acesso em: 5 de fev. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: formação docente e transformação social. **Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v.1, n.1, p. 34-42, jan-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 01 fev. 2022.

ENGUITA. Mariano F. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 39-54, janeiro/junho de 1988.

SLONSKI Gladis Teresinha; ROCHA, André Luis Franco; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. **A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor**. 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/34046872/2017_A_racionalidade_t%C3%A9cnica_na_a%C3%A7%C3%A3o_pedag%C3%B3gica_do_professor_The_technical_rationality_in_the_pedagogical_action_of_the_teacher. Acesso em: 02 jun. 2022.

SORDI, Mara Regina Lemes. A avaliação na Educação Básica: enfrentando os limites da responsabilização vertical. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol.2, n.2, p.78-89jul./dez., 2018. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/80>. Acesso em 27 de ago. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudança - por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

Recebido em agosto de 2022.

Aprovado em novembro de 2022.