

A educação depois da pandemia: ideologia neoliberal, formação para mercado precarizado e desigualdade social

João Lorandi Demarchi¹

RESUMO

Este artigo parte do sentido etimológico de crise sugerido por Marilena Chaui para ressaltar o momento de decisão no campo da educação causa pela pandemia, principalmente a partir da larga adoção do método de ensino híbrido. Conforme o referencial teórico, é defendida a tese de que esse método se alinha ao neoliberalismo, adequando a formação dos alunos à ideologia do mercado e das grandes empresas de tecnologia. Embora os idealizadores do ensino híbrido apresentem críticas pertinentes ao modelo hegemônico de educação, alinhando-se inclusive às concepções de Paulo Freire, a sua proposta contribui para aumentar a desigualdade social uma vez que desconsidera as condições de estudos dos alunos. O objetivo do artigo é explicitar as concepções e as teorias que fundamentam o ensino híbrido para provocar a reflexão sobre as possíveis consequências que ele traz para a sociedade e como ele nega a educação como um direito social.

Palavras-chave: ensino híbrido; educação neoliberal; pandemia.

Education after the pandemic: neoliberal ideology, training for a precarious market and social inequality

ABSTRACT

This article starts from the etymological crisis of the alert by Marilena Chaui for the growth of the moment of decision in the field of education during the pandemic, mainly from the wide adoption of

¹ Mestre em Geografia e Graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da educação básica. Integra a Rede Paulista de Educação Patrimonial (REPEP) e o grupo de pesquisa "Patrimônio, espaço e memória". ORCID: 0000-0002-3645-2127. E-mail: joao.l.demarchi@gmail.com .

the hybrid teaching method. According to the theoretical framework, the thesis is defended that this method applies to neoliberalism, adapting students' education to the ideology of the market and large technology companies. Although the creators of hybrid education present criticisms pertinent to the hegemonic model of education, even aligning themselves with Paulo Freire's conceptions, their proposal contributes to increasing social inequality as it disregards the conditions of students' studies. The objective of the article is to explain the conceptions and theories that underlie blended learning to provoke reflection on the possible consequences it brings to society and how it denies education as a social right.

Keywords: hybrid teaching; neoliberal education; pandemic.

Educación después de la pandemia: ideología neoliberal, formación para un mercado precario y desigualdad social

RESUMEN

Este artículo parte del sentido etimológico de crisis sugerido por Marilena Chaui para resaltar el momento de decisión en el campo de la educación durante la pandemia, principalmente a partir de la amplia adopción del método híbrido de enseñanza. Según el marco teórico, se defiende la tesis de que este método se alinea con el neoliberalismo, adaptando la formación de los estudiantes a la ideología del mercado y de las grandes empresas tecnológicas. Si bien los creadores de la educación híbrida presentan críticas pertinentes al modelo hegemónico de educación, incluso alineándose con las concepciones de Paulo Freire, su propuesta contribuye a aumentar la desigualdad social al desconocer las condiciones de estudio de los estudiantes. El objetivo del artículo es explicar las concepciones y teorías que subyacen al blended learning para provocar una reflexión sobre las posibles consecuencias que trae a la sociedad y cómo niega a la educación como un derecho social.

Palabras clave: enseñanza híbrida; educación neoliberal; pandemia.

INTRODUÇÃO

É comum se ouvir e ler sobre a “crise” na educação brasileira. Esse artigo parte desse prognóstico para refletir sobre as possíveis decisões a serem tomadas no âmbito de políticas educacionais após a experiência da pandemia.

Como define Marilena Chauí (2018b, p. 178-179):

A palavra crise vem da língua grega e era usada em dois contextos principais: no da medicina e no da filosofia. Na medicina, crise era o momento mais importante, o momento preparado e aguardado pelo médico, pois era o instante no qual ele podia perceber que o organismo do doente começava a reagir e lutar, e o médico sabia como intervir de maneira certa para a cura. Uma crise era o sinal seguro do retorno da saúde. Na filosofia, a palavra ‘crise’ era empregada como aquele momento em que o pensador, de posse de todos os dados de um problema, interrompia seus julgamentos sobre a realidade, analisava os dados e só então se pronunciava sobre a realidade e avaliava os caminhos melhores que ela poderia seguir.

Nesse sentido etimológico, no período que vivenciamos de pandemia entre 2020 e 2021, a situação crítica na educação foi potencializada. O fechamento das escolas e a impossibilidade de acesso às aulas por grande parcela dos alunos em vulnerabilidade social significou na prática a negação desse direito social fundamental. Trata-se da situação em que é necessário tomar distância epistemológica da realidade para avaliar quais são as melhores decisões a serem perseguidas. Como nos exemplos aventados por Chauí, é preciso analisar criticamente o contexto para, só assim, anunciar os melhores caminhos a percorrer. Para isso, devemos ter clareza sobre quais intenções almejamos para direcionar desde já qual educação se pretende construir.

No entanto, como a historiografia tem observado no Brasil, as crises são recorrentemente apropriadas pelas elites como oportunidades para garantir o acúmulo e a reprodução de capital,

acirrando, dessa forma, as desigualdades sociais. Esse veredito é reafirmado pelo atual aumento do número de bilionários, ao mesmo tempo em que o País voltou a figurar no mapa da fome. Essa unidade dos contrários – civilização e barbárie, desenvolvimento e arcaísmo, riqueza e pobreza – figura-se como a simbiose e a organicidade já criticadas por Francisco de Oliveira (2013, p. 32), “em que o chamado ‘moderno’ cresce e se alimenta da existência do ‘atrasado’”.

Com a crise educacional piorada em decorrência da pandemia, as interferências na educação pelo “mercado” se intensificaram e tendências neoliberalizantes que observávamos serem adotadas com certa timidez, passaram a ser abruptamente implementadas. As fronteiras de oportunidade de negócio no campo educacional, prometido há mais de 20 anos, já em abril de 2002 pela Revista Exame, tiveram seus limites ampliados. Nesta edição, a capa em tom elogioso ressaltava: “O meganegócio da educação: a educação já movimenta 90 bilhões de reais por ano no Brasil e deve se transformar numa das maiores fronteiras de oportunidades das próximas décadas”.² Ato contínuo, com o retorno às aulas presenciais a partir de 2021 e a readaptação econômica das famílias, os grupos empresariais que possuem escolas têm diversificado seus investimentos agora para atender alunos das classes C e D³.

Na esteira desse intenso processo de captura da educação pelo mercado, tem crescido a quantidade de oferta de “soluções educacionais” vendidas por grupos financeiros ligados à produção de materiais didáticos como antídotos para a tão falada crise na educação. No entanto, a aceitação a esses salvadores métodos e teorias não é acompanhada de criticidade sobre o que vem junto desses pacotes.

Isso é o que se verifica com determinada metodologia de *ensino híbrido (blended learning)* (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015) que tem sido adotada por grande parte das escolas sem que

² A capa pode ser vista na página digital da revista, disponível em: <https://exame.com/edicoes/0763/>. Acesso em: 18 ago de 2022.

³ Ver reportagem da Folha de São Paulo, “Escolas-conceito com mensalidade abaixo de R\$1000,00 crescem na crise”, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/escolas-conceito-com-mensalidade-abaixo-de-r-1000-crescem-na-crise.shtml>. Acesso em: 18 ago 2022.

seja percebido que 1) trata-se da adoção de uma ideologia neoliberal de educação; 2) restringe a formação para um mercado de trabalho digital e precarizado; e 3) contribui para a desigualdade social.

Considerando premente a reflexão sobre essa situação, esse artigo pretende realizar uma reflexão crítica sobre os significados e as consequências desse específico método de educação, a que subjaz uma determinada concepção de sociedade, contribuindo para que as decisões a serem tomadas para a resolução da crise educacional sejam mais lúcidas e coerentes com os objetivos de uma sociedade democrática.

Retornando à Marilena Chauí, a posição crítica adotada por esse artigo circunscreve-se na seguinte perspectiva:

A tarefa da crítica não é trazer verdade para opor à falsidade; mas realizar um trabalho interpretativo com relação a pensamentos e discursos dados, para explicitar o implícito ou fazer falar seu silêncio, de tal modo que a abertura de um novo campo de pensamento através da crítica revela a descoberta de uma obra de pensamento, enquanto a destruição da coerência e da lógica do que foi explicitado revela que descobrimos uma ideologia. (CHAUI, 2018a, p. 466).

IDEOLOGIA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

Com a pandemia, as escolas foram impelidas a adotarem recursos tecnológicos da informação e da comunicação para prosseguir com as aulas. Professores e professoras tiveram que aprender rapidamente a dominar minimamente as plataformas digitais já existentes e disponíveis para a manutenção do trabalho escolar. Para tentar contornar a monotonia das explicações por vídeo, buscaram *gamificar* as aulas visando torná-las mais dinâmicas e atraentes. As escolas que conseguiram manter seus trabalhos *on-line* o fizeram por meio de aplicativos de reuniões virtuais (Zoom, Skype, GoogleMeet, Microsoft Teams etc.).

Como consequência desse intenso contato dos professores com os variados recursos tecnológicos, aumentou a dependência das

escolas em relação aos serviços vendidos por essas empresas de tecnologia, as chamadas *Big Tech*. À educação, mesmo pública, não restou alternativa senão aderir não só às possibilidades ofertadas por essas empresas, mas principalmente à ideologia veiculada por elas.

Métodos vendidos como modernos e que, por condições materiais antes restringiam-se a poucas escolas, passou a partir de então a atender um número significativamente maior de escolas. Propostas tais como aula invertida (*flipped classroom*), ensino por meio de projetos (*Project Based Learning*), uso de aplicativos e personalização das atividades segundo o perfil do aluno tornaram-se soluções generalizadas para suplantar os problemas da educação. Há um conjunto diversificado de produtos digitais, e com ele uma determinada concepção educativa, que está à venda como facilitador dos processos educativos. Com eles, há a promessa de melhoria do ensino como um todo: trata-se da panaceia da educação.

Essa tendência foi responsável por tornar inescapável a intromissão dessas empresas no campo educacional, assim como por naturalizar suas propostas como se não houvesse alternativas. Além dessa ingerência, por se tratar de uma relação de mercado, as escolas desassistidas e os alunos em vulnerabilidade social, por não possuírem condições econômicas de comprar os equipamentos e o acesso às plataformas, são relegados a mais uma forma de exclusão social: a exclusão escolar.

Durante os anos 1980 e 1990 as agências internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, foram responsáveis por tornar a educação no Brasil cada vez mais neoliberal (KRUPPA, 2001; SILVA, 2002). Com a pandemia além da postura dessas instituições não terem arrefecido, apelando para a neoliberalização e as desregulamentações (PEREIRA, 2021), é preciso considerar o acréscimo do protagonismo dessas empresas de *Big Tech* para a potencialização desse processo com total consentimento da maior parte das pessoas e com o incentivo dos grupos econômicos ligados à educação.

Como será analisado, apesar de os proponentes, defensores e teóricos do ensino híbrido acertarem em algumas críticas sobre a conformação da Educação; as soluções apresentadas por eles não são capazes de superar os problemas estruturais da nossa sociedade que

eles mesmos apontam. Na realidade, suas propostas apenas atualizam e adequam a educação às demandas de uma sociedade neoliberal, escamoteando suas contradições, e potencializam problemas de desigualdade educacional já existentes.

Conforme afirma Evgeny Morozov (2018, p. 25), “toda discussão de tecnologia implica sancionar, muitas vezes involuntariamente, alguns dos aspectos mais perversos da ideologia neoliberal”. A atratividade à imersão no mundo tecnológico proposta pelo ensino híbrido escamoteia a ideologia que há por trás dessa proposta e também suas contrariedades. Na esteira da suposta neutralidade da tecnologia, essa metodologia de ensino está contribuindo sobremaneira em consolidar diversas dimensões de neoliberalismo na educação brasileira.

O ensino híbrido na verdade alinha-se a uma educação capitalista, acentuando uma formação educacional que atende aos interesses do mercado ao preparar mão de obra para relações de trabalho desregulamentadas, flexíveis (sic). Sem problematizar as mudanças nas relações de trabalho, o objetivo implícito desse método é formar alunos que adiram ao capitalismo de plataforma acriticamente. A consequência incontornável do ensino híbrido é transformar os alunos naquilo que Ricardo Antunes (2020) chamou de “escravo digital”, o novo proletariado da era digital. Ao mitificar a tecnologia, não são analisadas suas perversidades para o acirramento das desigualdades sociais.

O engodo das mudanças possibilitadas pelo modelo híbrido alinha-se às promessas veiculadas por outras transformações da educação para o mercado, como já observado por Antunes & Pinto (2015, p. 104):

Essa é a moldura que as chamadas “reformas na educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e “flexível”.

Nesse sentido, Zigmunt Bauman, refletindo sobre a educação no contexto da era líquido-moderna, problematiza esse tipo de formação que visa exclusivamente aquelas profissões que possibilitam ascensão social. Sobretudo pela crise estrutural no mercado de trabalho que tem gerado sistematicamente desempregados, diplomados que não encontram emprego na sua área. Segundo o sociólogo, observa-se uma geração de pós-graduados que tem se defrontado com uma mobilidade descendente.

Pela primeira vez na memória viva, toda a categoria de diplomados enfrenta uma alta probabilidade, a quase certeza, de só obter emprego *ad hoc*, temporários, inseguros e em tempo parcial, pseudoempregos de “estagiários falsamente reabilitados de treinamento – todos consideravelmente aquém das habilidades que eles adquiriam, éons abaixo do nível de suas expectativas” (BAUMAN, 2013, p. 45).

Reproduzindo a concepção da educação enquanto potencializador do capital humano, o ensino híbrido se coloca como o modelo mais capaz de preparar mão de obra para esse mercado fluido. Trata-se de uma nova etapa para formar aquele “novo cidadão” para a reprodução do capital, conforme analisaram Antunes & Pinto (2017) sobre o fordismo.

O ensino híbrido não oportuniza a reflexão crítica sobre as estruturas sociais desse formato social. Não preconiza uma análise do mercado de trabalho na lógica neoliberal, apenas adere a ele.

Na defesa feita pelos proponentes do ensino híbrido, este modelo é a única saída possível para a superação dos problemas da educação. “Gosto da ideia de que o ensino híbrido é o melhor de dois mundos. O mundo da educação tecnológica e o mundo da educação tradicional” (PIRES, 2015, p. 87).

No entanto, segundo esse discurso, para alcançar tal proeza há um grupo a ser convertido e vencido: os professores. Os professores são definidos como responsáveis por parte dos problemas na educação. Afinal, eles estariam apegados aos seus defasados métodos de ensino, resistentes a inovações tecnológicas e que, por isso, dificultam a melhoria do ensino. “O novo sempre causa um pouco de desconforto para os professores. Esses, na maioria das

vezes, estão acostumados com uma rotina própria, satisfatória e que atende a boa parte dos alunos” (op. cit, p. 81).

Desse modo, enquanto o problema, em boa medida, é atribuído aos professores, não se revela que eles serão de fato os maiores prejudicados. A considerar a orientação ideológica a que se alinha o ensino híbrido e os pressupostos que o sustentam haverá maior precarização e “desintelectualização” (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019) do trabalho docente.

A função do professor, para esse método, deve assemelhar-se a um *coach* da *performance* do aluno.

Além de guiar o aprendizado do aluno de acordo com suas necessidades, o docente precisa também de características de *coach*, motivando o estudante a traçar seu próprio caminho de aprendizagem. O papel do *coach* está vinculado ao profissional que ajuda as pessoas a atingir seus objetivos por meio do desenvolvimento de novas habilidades (LIMA; MOURA, 2015, p. 96).

O direcionamento neoliberal do ensino híbrido não se relaciona apenas com a formação dos alunos como escravos digitais. Incide também na atuação profissional dos próprios professores. A depender desse modelo proposto, o trabalho docente será mais precário e mais mal remunerado. Assim como os alunos, espera-se que os professores estejam abertos às novas configurações do mercado de trabalho. A análise do ensino híbrido permite afirmar que ele pretende reverter a remuneração por hora de trabalho do professor e se apropriar do direito autoral sobre a sua produção intelectual.

Em relação a remuneração, deve ser considerado que o salário do professor do ensino básico é composto majoritariamente pela hora trabalhada em sala de aula. Cerca de apenas 5% do salário total do professor refere-se à preparação das aulas, atividades, correção de avaliações. Com isso, é notório que a maior parte do trabalho docente é irrisoriamente pago, e desprezado.

Segundo o método híbrido, define-se que o professor deve ministrar menos aulas na sala em relação ao praticado atualmente e oferecer mais atividades para os alunos desenvolverem em

momentos independentes. As plataformas digitais devem ser administradas pelos professores fora das suas aulas, somando essa dedicação àquele tempo de trabalho não remunerado.

A proposta de personalizar os trabalhos para cada aluno, ou grupo de aluno, exigirá constantemente fazer levantamentos de materiais digitais ou digitalizá-los, indicar leituras e filmes para compor a trilha de aprendizagem entre as tantas atividades que já compõem o ensino. Sem contar os atendimentos individualizados previstos. Isso significará mais trabalho para os professores que, por ser extraclasse, não significará real equivalência salarial. Pelo contrário, será necessário maior dedicação de tempo para um trabalho não pago. O ensino híbrido, dessa forma, mitifica a precarização do próprio trabalho docente que ele mesmo acarretará.

Essa inversão entre o aumento de trabalho e a perda salarial lembra a crítica que Lafargue fez às mecanizações industriais em meados do século XIX: "Trabalhem, trabalhem, proletários, para aumentar a riqueza social e sua miséria individual; trabalhem, trabalhem, para que, ao se tornarem mais pobres, tenham mais razões para trabalhar e ser miseráveis" (LAFARGUE, 2016, p. 54). Assim como naquele contexto de Revolução Industrial, a absorção de recursos tecnológicos significa maior exploração do trabalhador.

Como modelo neoliberal, o consequente empobrecimento do trabalhador já era presumível. Afinal, quem pagaria pelo devido salário justo, se na rede pública assiste-se à desidratação dos recursos públicos por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016 que limitou o investimento em educação; e na rede particular o objetivo é justamente sempre aumentar a mais-valia, fazendo com que o professor trabalhe mais, ganhando menos? Nenhuma escola particular ou rede pública adotaria com satisfação o ensino híbrido se ele significasse onerar mais a folha de pagamento. O que leva a concluir que a adoção do ensino híbrido pelas escolas justifica-se por apenas uma dessas alternativas: ou elas não têm consciência das consequências nefastas para a formação dos alunos e para o trabalho docente; ou embora elas tenham consciência dessas consequências, colocam seus interesses econômicos como prioridade.

Acrescente-se ao problema salarial a indevida apropriação do trabalho intelectual do professor. Uma das grandes forças motrizes

do ensino híbrido é sua adequação ao discurso do livre mercado, do neoliberalismo e da flexibilização. Nesse sentido, quem produzirá todo o material a ser *consumido* pelos alunos nos momentos independentes? É de se presumir que haverá toda uma produção e venda desses materiais pelos mesmos grupos econômicos que estão financiando a promoção do ensino híbrido. Enquanto isso, os próprios professores são responsáveis pela produção desse material didático sem ser remunerado por ele. E ficará tudo disponível *on-line*. O ensino híbrido já elogia as obras abertas, em detrimento do pagamento pelos direitos autorais.

Deixar uma geração que está crescendo em uma época tão estimulante percorrer a sua trajetória escolar tendo aulas expositivas não faz o menor sentido em tempos de Youtube [...]. Os docentes passaram a usar a variada gama de bibliotecas digitais, recursos audiovisuais e conteúdos já organizados didaticamente em ambientes virtuais para oferecer material aos alunos fora da sala de aula (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015, p. 185-186)

Se seguirmos o dinheiro, ou como nos termos que os neoliberais gostam "*following the money*", vamos descobrir que as instituições que financiam e apoiam o ensino híbrido são as mesmas que bancam sistematicamente os ataques à educação pública e têm lucrado com seu desmonte.

Conforme demonstraram Pereira e Evangelista (2019) a Associação Nova Escola tem funcionado como "aparelho privado de hegemonia particular" (op. cit., p. 67) da Fundação Lemann, a qual pertence desde 2015, fazendo *lobby* para a incorporação de perspectivas neoliberais na BNCC (BRASIL, 2017a). Fundação Lemann que, por sua vez, é uma das coeditoras do livro sobre o qual está sendo fundamentada essa análise. Seus representantes estiveram presentes nas cinco audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação em que foi discutida a Base. Conseguiram, com isso, tornar central pra BNCC as Tecnologias de Informação e Comunicação e as Competências Socioemocionais (op. cit., p. 78),

ratificando posicionamentos do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Essas normativas aprovadas nos últimos anos coadunam-se com a proposta do ensino híbrido ao *despedagogizar* o ofício dos professores e esgarçando o significado dessa profissão.

Na Lei nº 13.415, de 2017, o Artigo 61 que regulamenta o Novo Ensino Médio, é aberta a possibilidade da atuação como professores aqueles “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional”. Isso significa o descomprometimento estatal com a formação pedagógica de quem atuará como docente. Afinal, qualquer profissional pode tornar-se *coach*, *designer thinking* – que viraram sinônimos de professor. Isso serve também como uma estratégia de desmobilização e enfraquecimento da categoria. A resistência dos professores às inovações propaladas é facilmente dissuadida pelo aumento da concorrência entre eles. Ampliar a definição do que é ser professor contribui para o aumento do exército de reserva.

Na defesa pela educação como direito social, resta a questão: de qual lado estavam os teóricos do ensino híbrido em 2016, quando da aprovação da Emenda Constitucional nº 95 que instituiu Novo Regime Fiscal, limitando o investimento público em educação? Quando há falta de investimento público, a qualidade fica comprometida, e quem se beneficia do êxodo dos equipamentos públicos é a iniciativa privada, o mercado e os próprios vendedores do ensino híbrido.

O censo escolar tem demonstrado sistematicamente como os professores têm que se submeter a duas ou três jornadas de trabalho, trabalhar em diversas escolas, lecionar para várias centenas de alunos para garantir um salário de subsistência. Com isso, como foi demonstrado, cada vez mais eles terão menos tempo para desenvolver um bom trabalho. A sociedade tem negado à educação a condição de direito social, relegando-a ao mundo das mercadorias em que só tem acesso a qualidade quem tem condição de pagar por isso.

FORMAÇÃO PARA O MERCADO PRECARIZADO E DIGITAL

A Revolução Industrial, a partir do século XVIII, alterou substancialmente as relações sociais. As mudanças envolveram todos os âmbitos da vida das pessoas. A começar pela vivência do tempo que passou a ser controlado pelo relógio mecânico em detrimento do ritmo e ciclos da natureza (THOMPSON, 1998). O modo de trabalho nas fábricas modelou a sociedade. Os camponeses, ao serem expulsos para as cidades, tornaram-se proletários (ENGELS, 2010). Isso significou que ao perderem o acesso à terra, tiveram que se sujeitar à exploração das indústrias para conseguir sobreviver: comer e morar miseravelmente. Enquanto isso, a apropriação do excedente da produção enriquecia seus patrões e contribuía para a acumulação de capital.

Nesse contexto, as escolas foram importantes para disciplinar os corpos (FOUCAULT, 2014) e adequá-los ao trabalho fabril. A escola emulava o ritmo de trabalho e a produção em série adotados pelas fábricas. O aluno era preparado para tornar-se operário. As fábricas precisavam de muitos operários. Por isso, esse período também foi responsável pela massificação da sociedade no século XX. A escola passou a oferecer anualmente à sociedade inúmeros jovens que estivessem aptos a trabalhar.

Conforme analisam Antunes & Pinto (2017) o modo de produção taylorista-fordista que imperou até a década de 1970 superava a proposta de ser apenas um modo de produção. Para além disso, havia o objetivo de constituir um modelo de sociedade específico. Para isso era necessário

[...] formar uma nova classe trabalhadora e um ideal de “novo cidadão”, numa nova ordem burguesa. Em particular, a experiência fordista delinea, assim, uma trajetória que se estende desde a reformulação da organização industrial e produtiva como um todo, para desencadear “num novo projeto societário dentro dos limites da reprodução do capital”. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 50).

Durante todo o século XX diversos intelectuais se debruçaram sobre os problemas decorrentes desse tipo de educação. Dentre eles, destaca-se Paulo Freire. Freire é recorrido nesse artigo não apenas pela pertinência do repertório teórico-conceitual crítico que

desenvolveu. Mas também porque ele é usurpado pelos teóricos do ensino híbrido no Brasil, que convenientemente neutralizam sua teorização para legitimar as propostas que defendem. Assim, escamoteiam o conflito entre o que Paulo Freire teorizou e o que está sendo indicado pelo ensino híbrido.

Freire se destacou por investigar a complexa relação dialética entre educação e sociedade. Ao tratar da educação, ele não desconsiderou as contradições sociais – o que seria estéril. Ele foi um crítico da educação hegemônica que, segundo ele, reproduz a desigualdade e a opressão sociais. Na sua visão, a educação tradicional reforça a dominação das elites e desumaniza os educandos ao retirar deles o papel ativo na sua formação. Por isso, ele propôs uma educação libertadora, dialógica e – atenção! – para a transformação social.

Os proponentes do ensino híbrido até comungam dessas críticas com Paulo Freire sobre a educação tradicional. Mas apesar disso, eles estão em espectros políticos antagônicos. Diferentemente de Paulo Freire, as críticas sobre a educação que os proponentes do ensino híbrido fazem, não visam a transformação da sociedade, tampouco a superação das desigualdades sociais por meio de uma educação libertadora. O objetivo da escola, segundo essa perspectiva, é ajudar o aluno a desenvolver habilidades e competências, para serem empreendedores, preparando-o para seu sucesso pessoal. Os interesses sociais públicos são desprezados. As propostas educacionais liberais dos economistas da Escola de Chicago (SPRING, 2018) são, enfim, efetivadas.

Conforme mudaram as exigências do perfil do trabalhador taylorista-fordista esperado pelo mercado de trabalho, seria necessário mudar também a formação ofertada pela escola. É o que se verifica agora. O ensino híbrido pretende apenas mudar superficialmente a educação, sem rever a estrutura educacional que reproduz uma sociedade desigual. Ela tende, na verdade, a acirrar as desigualdades sociais e educacionais.

O ensino híbrido pretende formar pessoas para a nova morfologia de trabalho, a “flexibilidade toyotizada”, como analisou Ricardo Antunes (2020), em que se exige dos trabalhadores, agora chamados colaboradores, que trabalhem por metas; que se engajem

voluntariamente no trabalho; controlem seu próprio tempo; e compitam com os demais funcionários e com as demais equipes, agora chamadas de times. Segundo Antunes, os trabalhadores tornam-se “déspostas de si mesmos”. Isso sem falar das desregulamentações do trabalho a que precisam estar adaptados para se tornarem *freenlancers* e empreendedores. Como se verifica nas palavras dos proponentes do ensino híbrido: “cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, que trocam informações e participam de atividades em conjunto, resolvem desafios, realizam projetos e *avaliam-se*” (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015, p.38, grifo nosso).

POTENCIALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

O ensino híbrido está inserido em uma perspectiva que concebe as inovações tecnológicas como soluções para todos os problemas existentes, da saúde à educação, da segurança pública à comunicação. Essa concepção é denominada solucionismo. Trata-se da “crença de que qualquer problema se revolve quando se aplica a computação” (BRIDLE, 2019, p. 12).

Concernente à educação, esse solucionismo, expressado por meio do ensino híbrido, faz tábula rasa dos inúmeros problemas sociais que causam a reconhecida crise na educação. Como a panaceia digital é idealizada por profissionais ligados sobretudo à área de tecnologia da informação ou de ciências da computação, todo o histórico arcabouço de análise crítica sobre a educação é ignorado. As críticas desenvolvidas pelas sociologia, história e filosofia da educação são manipuladas apenas para reforçar o senso comum e justificar intervenções externas ao campo. O repertório teórico-conceitual de Paulo Freire, conforme foi apresentado, é um exemplo dessa malversação. A crítica desenvolvida pelo educador ao sistema educacional é apropriada, ao mesmo tempo em que se oblitera sua crítica à sociedade capitalista que condiciona o sistema educacional.

Na esteira desse fenômeno o ensino híbrido, principalmente porque também uma “ideia fora do lugar” (SCHWARZ, 2012), faz tábula rasa das desigualdades sociais no Brasil.

Assim como Morozov (2018) analisou a hegemonia das *Big Tech*, o ensino híbrido forja uma visão *tecnoutópica* mistificando as contradições e desigualdades sociais. Como se todos estivessem nas mesmas condições frente à oferta de recursos digitais.

Basta considerarmos muitas das promessas ao nosso redor para constatar que, subjacentes a elas, há uma suposição latente a respeito da superação das contradições capitalistas e da irrelevância de certos conceitos como o de classe. Porém, qualquer análise decente de automação mostra que as divisões de classe simplesmente não desaparecem porque todos têm acesso às mesmas tecnologias automatizadas; automação de baixa qualidade para os pobres, tecnologia sob medida para os ricos – este, sim, parece ser um futuro mais plausível. (MOROZOV, 2018, p. 176).

Embora seja propagandeada como solução inevitável da educação, o ensino híbrido, por causa de seu *ethos* neoliberal alinha-se a esse processo, fundamentando-se na individualização da sociedade e no privilégio dados às empresas privadas de computação. Nesse sentido, a produção da incompetência, conforme analisada por Chauí (2014), consequência da divisão fordista de tarefas, é potencializada no contexto do toyotismo-flexível (ANTUNES, 2020) com as decisões centralizadas pela *Big Tech*. Segundo Bridle (2019, p. 139), “a tecnologia amplia poder e discernimento; mas, quando ela é aplicada de forma desigual, também concentra poder e discernimento.”

A consequência mais imediata do ensino híbrido é a exclusão de parte significativa da população brasileira por estar, pelo menos, duplamente à margem da sociedade: do sistema educacional e da informática. Como exemplo dessas formas de exclusões é possível mencionar as crianças moradoras de cortiços, habitações plurifamiliares, e aquelas que estão longe dos grandes centros.

Nessa última condição são paradigmáticas as medidas tomadas pelo governo do estado de Alagoas para dar sequência às aulas apesar do distanciamento social decorrente da pandemia. Considerando a vulnerabilidade social de parcela dos alunos que não possui celulares, computadores, tampouco televisores nem acesso a internet; o governo estadual recorreu à transmissão de aula por meio do rádio (PESQUISA JUVENTUDE E A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS,

2020). A modernidade do ensino híbrido ignora que o Brasil é um ornitorrinco (OLIVEIRA, 2013).

Outro exemplo simbólico da insuficiência e impertinência do ensino híbrido é daquelas crianças em condições de vida estudadas por Luiz Kohara (2009). Conforme demonstrou o autor, a condição de moradia afeta o desempenho escolar. Quando os alunos não possuem um espaço adequado em suas casas para dar continuidade ao estudo iniciado nas escolas, pois moram em cortiço e possuem sequer um lugar adequado onde apoiar o caderno para fazer uma lição de casa, todo o desenvolvimento acadêmico fica comprometido. O compartilhamento do cômodo inviabiliza estudar em casa.

No entanto, como o ensino híbrido partilha da ideologia neoliberal, ele preconiza a educação enquanto um projeto individual. À privatização aqui é conferida o sentido de relegar aos espaços privados o estudo. Desse modo, como foi evidenciado acima, os próprios alunos são responsáveis pela sua performance (*sic*) educacional. Na competição estimulada pelo modelo híbrido, se os alunos não possuem condições privadas adequadas para desenvolver suas trilhas de aprendizagem, eles que se esforcem mais para subir a escada social.

A omissão sobre a existência de classes sociais recalcada no discurso tecnológico, conforme advertido por Morozov (2018), emerge dos subterrâneos do ensino híbrido.

Além de Paulo Freire, outro repertório teórico-conceitual potente para subverter o ensino híbrido é o de Pierre Bourdieu. A personalização e a individualização da educação, conforme defende o ensino híbrido, potencializam a desigualdade entre os alunos provindos de classes sociais distintas. Como o percurso escolar de cada aluno depende preponderantemente das condições oferecidas pela sua família, cada vez mais aqueles que possuem maiores capitais econômico, social e cultural (BOURDIEU, 2007) terão maiores oportunidades e maiores recursos, com isso, se desenvolvendo mais. O ensino híbrido desse modo torna a escola reprodutora da desigualdade social. Sob o discurso da modernidade e do protagonismo estudantil, ele potencializa as diferenças de acesso à educação de qualidade.

Mesmo que haja encontros “colaborativos” durante as aulas, como é orientado que seja feito, em que os professores estimulem a troca entre o que foi aprendido por cada aluno, não será possível equalizar as aprendizagens dos alunos. Cada um estará à mercê dos capitais que sua família conseguirá lhe oferecer.

A massificação, conforme criticada pelos teóricos do modelo híbrido, realmente é problemática porque 1) acirra a divisão de tarefas, produzindo a incompetência de determinados trabalhadores (CHAUI, 2014), segregando o planejar do fazer, que por conseguinte reproduz a desigualdade social; 2) desconsidera os alunos como sujeitos, como capazes de produzir conhecimento, incorrendo naquilo que Paulo Freire chamou de “educação bancária” (FREIRE, 2014); e 3) ignora o contexto social em que os alunos estão inseridos, neutralizando os conteúdos, tornando-os insignificantes para a superação dos problemas locais.

No entanto, as referidas soluções apresentadas pelo ensino híbrido, a personalização e a individualização, ao coadunarem-se com o neoliberalismo não permitem subverter essa realidade social de desigualdade.

A pertinente crítica feita ao modelo de educação taylorista-fordista do século XX roda em falso e não é capaz de reverter o modelo de educação flexível-toyotista no século XXI. As mudanças são conservadoras.

Qualquer proposta na área de educação precisa considerar o contexto social brasileiro, a real condição de vida dos cidadãos. Uma proposta de intervenção que se proponha ser a solução da crise na educação, deve assumir a existência das classes sociais e de como, a depender a qual delas os alunos pertencem, o desempenho escolar terá mais possibilidades do que limitações. A educação deve ter como objetivo dirimir essas desigualdades sociais.

Caso contrário, trata-se de uma proposta classista. Embora se venda como universal, é elitista. O ensino híbrido parte de um cenário idealizado em que são desconsideradas as dificuldades da maior parte do alunado brasileiro. A proposta, na verdade, é voltada para alunos que possuem acesso a tais recursos tecnológicos e a condições adequadas no seu espaço privado para estudar.

Mesmo que fosse garantido o acesso à internet e a equipamentos tecnológicos para todos os alunos brasileiros, ainda o ensino híbrido fragiliza o entendimento da educação enquanto direito social, vinculando-a às pautas do mercado. Nesse sentido, reposicionar o solucionismo digital para o campo educacional é crer que a superação das deficiências educacionais será feita, por exemplo, contornando a formação docente adequada, obliterando a revisão do currículo escolar, desprezando o valor do repasse financeiro proporcionalmente ao número de alunos, ou mesmo, negligenciando a quantidade de estudantes distribuídos por sala.

A crise na educação é multifatorial. A solução, portanto, não se comprará nas lojas de aplicativos.

Fazer tábula rasa das diferenças socioeconômicas existentes no Brasil é acreditar na salvação messiânica de recursos digitais, sem considerar que a criação dessa demanda atende aos interesses tanto das *Big Techs*, que lucrarão com a venda desses novos serviços e aplicativos, quanto do mercado, que se beneficiará dessa formação neoliberal dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme analisa Morozov (2018), as empresas de *Big Tech* se beneficiam com a precarização do Estado de Bem-Estar Social. Conforme esse modelo de sociedade não consegue garantir suas promessas de qualidade de vida, as empresas de tecnologia se colocam como soluções de todos os problemas sociais. O caso analisado pelo autor refere-se à uberização. À medida em que o mercado de trabalho não absorve os graduados e pós-graduados, como alertado por Bauman (2013), e a proteção trabalhista é desidratada, resta às pessoas recorrer à “servidão voluntária” (ANTUNES, 2020) dos trabalhos precarizados fornecidos pelo capitalismo de plataforma, a chamada economia de bico. Com isso, os aplicativos que intermediam serviços, como a Uber, lucram com as inconsistências das relações trabalhistas ao mesmo tempo em que se esforçam para enfraquecer ainda mais o Estado de Bem-Estar Social, ao reprimir a cobrança de impostos que subsidiaria esse Estado (MOROZOV, 2018).

Essa lógica está presente em um importante campo do Estado de Bem-Estar Social: a educação.

Como se procurou demonstrar, conforme os problemas da educação são reconhecidos enquanto crise, as decisões para superá-la são tomadas por grupos econômicos que veem nessa situação uma oportunidade de negócio para conseguir aumentar seus lucros. As empresas educacionais se beneficiam com a precarização da educação e o desmonte do Estado ao mesmo tempo em que contribuem para o agravamento dessas situações ao proporem soluções que reduzem a educação à lógica mercantil.

A melhoria da qualidade da educação não tem atalhos, tampouco atalhos tecnológicos, virtuais. Para pensar possibilidades de mudanças, deve-se avaliar as contradições sociais e culturais e buscar superá-las. O objetivo deve ser a construção de uma sociedade democrática, republicana e justa (SCHILLING, 2014). Questões que são eloquentemente mistificadas no debate do ensino híbrido.

Nesse sentido, as críticas às tecnologias digitais não são desenvolvidas como consequência de um posicionamento reacionário às inovações tecnológicas. Pelo contrário. Elas são rejeitadas por um específico uso ideológico que se faz dela, visando intensificar o modelo de sociedade neoliberal e, com isso, acirra a desigualdade social.

As inovações tecnológicas devem ser tomadas como instrumentos na construção do conhecimento e da reflexão crítica acerca da realidade. Elas mesmas devem ser apreendidas enquanto elementos de cultura e serem investigadas a favor de quem e do que estão.

Conforme sugerem Morozov & Bria (2019), o uso democrático da tecnologia deve visar a soberania digital do Estado. Isso significa empreender esforços ideológicos e intelectuais que visem contrapor-se ao ambiente favorável criado pelas empresas de *Big Tech* e grupos econômicos para apropriar-se do campo educacional. Ainda com os autores, o ensino híbrido democrático deve preconizar o uso de *softwares* livres, códigos abertos, mudando o regime de propriedade dos dados gerados a fim de coletivizá-los. A mineração desses dados deve visar a melhoria da qualidade do ensino para todos. Assim como

a orientação neoliberal apropria-se do *copyright* da produção intelectual dos professores, o esforço de subversão desse quadro deve pressionar para o *copyleft*, a abertura dos algoritmos (op. cit., p. 158).

Esse deve ser o direcionamento para reverter a intermediação dessas empresas no campo educacional com seus métodos e ideologias. Conforme Morozov (2018, p. 181), é preciso “recuperar o papel da tecnologia como uma força emancipatória, que não se limita ao papel neoliberal que lhe é atribuído pelo Vale do Silício.”

A educação de qualidade impescinde de investimento financeiro. Por isso é preciso haver um debate sério sobre a forma de arrecadação de tributos, o Fundo Público e o financiamento da educação pública. Quanto se deve investir em educação, de que forma será o recolhimento e como será distribuída a verba? Isso deveria significar os docentes receberem salários condizentes com sua jornada de trabalho e contarem com estrutura adequada para um trabalho à altura de sua responsabilidade social. Isso deveria implicar entre outras coisas, salas com número adequado de alunos e suporte para que o professor dê continuidade à sua formação.

A escola deve ser o lugar por excelência da luta contra a desigualdade social, que busca equalizar as discrepâncias econômicas. A escola deve garantir a oferta das mesmas condições a todos os alunos, minimizando suas diferenças de origem. Deve prepará-los para intervir na sociedade, a fim de transformá-la para que se torne cada vez mais democrática. Constantemente mais democrática (CHAUÍ, 2018a). A escola deve assemelhar-se a uma ágora: lugar do debate público, da reflexão crítica e da atuação dos alunos como sujeitos e cidadãos (e não “protagonistas”, como proposto na literatura do ensino híbrido, presumindo seu desempenho performático e individual). Onde as gerações se encontram. Onde a cultura global faça sentido no local, e vice-versa. Onde o conhecimento, conforme defendeu Paulo Freire, seja construído coletivamente e sem falsas neutralidades.

Na construção dessas possibilidades, a tecnologia é muito bem-vinda e deve ser apropriada. Mas como um meio de atingir os objetivos mencionados. Depositar as expectativas de transformação da educação na mudança cosmética de metodologia sem considerar

essas questões é apenas atualizar a educação às demandas do mercado.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção questões da nossa época, v. 58).

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISAN, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAUMAN, Zigmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.) 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. Organizado por André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escrito de Marilena Chauí, v. 3)

BRIDLE, James. **A nova idade das trevas**: a tecnologia do fim do futuro. Trad. Érico Assis. São Paulo: Todavia, 2019.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. Organizado por André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, v. 3)

CHAUÍ, Marilena. **Em deseja da educação pública, gratuita e democrática**. Organizado por Homero Santiago. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a. (Escritos de Marilena Chauí, v. 7).

CHAUÍ, Marilena. **Sobre a violência**. Organizado por Ericka Marie Itozaku e Luciana Chauí-Berlinck. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b. (Escritos de Marilena Chauí, v. 5)

COELHO, Tiago. **O ano da luta**. A difícil batalha dos alunos pobres para conseguir estudar durante a pandemia. Revista Piauí. Rio de Janeiro, out. 2020, edição 169. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-ano-da-luta/> . Acesso em 02 de abril de 2021.

COSTA, M. da C. dos S.; FARIAS, M. C. G. de; SOUZA, M. B. de. **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. Movimento-Revista De educação, 2019, (10), 91-120. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>

ENGELS, Friedrich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. Trad. B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. 42ª ed. São Paulo: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KOHARA, Luiz Tokuzi. **Relação entre as condições da moradia e o desempenho escolar**: estudo com crianças residentes em cortiços. Tese de Doutorado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

KRUPPA, Sonia R. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. Trad. Alain François. São Paulo: Edipro, 2016.

LIMA, Leandro H. F. L.; MOURA, Flavia R. O professor no ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISAN, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 89-102.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Trad. Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu Editora, 2018. Coleção Exit.

MOROZOV, Evgeny; BRIA, Francesca. **A cidade inteligente**. Tecnologias urbanas e democracia. Trad. Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu, 2019.

PEREIRA, João M. M. A agenda educacional do Banco Mundial em tempos de ajuste e pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e242157, 2021.

PEREIRA, Jennifer N.; EVANGELISTA, Olinda Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 65-90, 30 jun. 2019.

PESQUISA JUVENTUDE E A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS.
Disponível em: https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf . Acesso em: 02 abril de 2021.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2013.

PIRES, Carla F. F. O estudante e o ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISAN, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 81-85.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**: forma literária e o processo social nos inícios do romance brasileiro. 6ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2012. (Coleção Espírito Crítico).

SCHILLING, Flávia. **Educação e direitos humanos**: percepções sobre a escola justa: resultado de uma pesquisa. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Trad. Ana Júlia Galvan. Campinas: Vide Editorial, 2018.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. 1ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

Recebido em: *Agosto/ 2022*.

Aprovado em: *Janeiro/ 2023*.