



**As finalidades educativas e ideológicas que orientam a inovação educacional no Brasil**

*Los propósitos educativos e ideológicos que orientan la innovación educativa en Brasil*

Marcos Antonio Alves Filho

**Kadjót e Rede de Ensino Goianiense**

Goiânia-Brasil

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

**Universidade Federal de Goiás (UFG)**

Goiânia-Brasil

**Resumo**

O presente artigo objetiva explicitar as concepções de inovação que compõem as discursividades da sociedade capitalista. Para tanto, foi realizado um estudo teórico e analítico sobre as relações entre as finalidades escolares, as ideologias e os ideários pedagógicos e seus elos com a inovação no âmbito escolar. Os estudos teóricos e empíricos sobre inovação, tanto na educação quanto no ensino, datam da década de 1970 e podem atender às distintas correntes pedagógicas e epistemológicas na construção do conhecimento. Na contemporaneidade, há profunda relação entre as tecnologias e a influência de bases pedagógicas neoprodutivistas, que reforçam a lógica neoliberal de educação. Como consequência, há a responsabilização do indivíduo por sua capacidade de empregabilidade, culpabilizando o estudante e/ou os professores pela incapacidade dos empregadores capitalistas de absorver a mão de obra disponível nessa sociedade.

**Palavras-chave:** Educação; Ideários pedagógicos; Inovar; Ensino.

**Resumen**

Este artículo pretende explicar las concepciones de innovación que componen los discursos de la sociedad capitalista. Para ello, se realizó un estudio teórico y analítico sobre las relaciones entre los propósitos escolares, las ideologías y los ideales pedagógicos y sus vínculos con la innovación en el ámbito escolar. Los estudios teóricos y empíricos sobre la innovación, tanto en educación como en docencia, se remontan a la década de 1970 y pueden servir a las diferentes corrientes pedagógicas y epistemológicas en la construcción de conocimiento. En la actualidad, existe una profunda relación entre las tecnologías y la influencia de las bases pedagógicas neoproduktivistas, que refuerzan la lógica neoliberal de la educación. Como consecuencia, se responsabiliza al individuo de su empleabilidad, culpando al estudiante y/o al profesorado por la incapacidad de los empleadores capitalistas de absorber la fuerza laboral disponible en esta sociedad.

**Palabras-clave:** Educación; Ideales pedagógicos; Innovar; Enseñanza.

## **Introdução**

A pesquisa sobre Educação e Comunicação apresenta muitos caminhos teórico-metodológicos para se desenvolver, seja pela base educacional, pela comunicação, pela informática, pelas políticas públicas, entre outros. O grupo de trabalho Educação e Comunicação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT 16 ANPEd), dedica-se, desde 1990, a debater tais relações em suas reuniões.

No início do GT 16, as temáticas pesquisadas eram “meios de comunicação e análise de imagens”, com seus desdobramentos nas discussões sobre “Televisão, TV e a criança, História da educação, particularmente o uso de imagens (fílmica e fotográfica) como fonte de pesquisa histórica, políticas dos meios de comunicação e o uso do vídeo como instrumento de pesquisa” (Pretto, 2010, p. 7-8).

Na contemporaneidade, quase trinta anos depois, uma pesquisa bibliométrica sobre as produções do GT indica haver maior representatividade das pesquisas das regiões Sul e Sudeste, com “grande inserção de referências a Pierre Lévy, Manuel Castells, Zygmunt Bauman, Michel Foucault, Félix Guattari, Lúcia Santaella, Maria Elizabeth Almeida e Rosa Maria Fischer como referencial teórico do GT 16 da ANPEd, seja nas reuniões nacionais, seja nas regionais” (Echalar; Lima; Alonso, 2019, p. 48). Essa constatação evidencia uma tendência da produção acadêmica aprovada pelo GT, tanto no que diz respeito aos locais onde se desenvolvem pesquisas sobre Educação e Comunicação quanto ao referencial teórico em que se baseiam esses trabalhos. Os autores alertam para a necessidade de estabelecer um debate sobre as produções acadêmicas relacionadas à temática nos eventos nacionais e regionais, bem como de constituir redes de fortalecimento para as regiões com baixa representatividade, de modo a minimizar as concentrações regionais e enriquecer o debate acadêmico no âmbito do GT 16.

Outra pesquisa, dos mesmos autores, revela que as temáticas mais pesquisadas pelo GT16 entre os anos de 2011 e 2017 foram: mídia, tecnologia, tecnologias da informação e comunicação (TIC) e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), educação a distância, ciberespaço, redes sociais, voluntariado e artes (Lima; Alonso; Echalar, 2020).

Em uma concepção ampla de tecnologia, todas essas temáticas se desdobraram dela e constituem casos particularidades da produção humana em sociedade, em seus distintos tempos históricos.

Os estudos do grupo de pesquisa do Kadjót, ao discutir as relações entre educação e tecnologias em pesquisas do tipo estado do conhecimento (Alves Filho, 2022; Madureira, 2021; Malaquias, 2018; Marcon, 2015; Moraes, 2016; Oliveira, 2019; Silva, 2019), indicam que tais relações versam, em grande medida, sobre três vertentes articuladas:

- 1) as tecnologias digitais seriam capazes, por si, de uma ruptura radical com o desenvolvimento tecnológico anterior;
- 2) as tecnologias digitais são tomadas como instrumentos mediadores das práticas sociais humanas, como a comunicação ou a educação; e
- 3) haveria a necessidade de inovação pedagógica com usos de tecnologia, de modo a gerar o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

As três vertentes redundam na lógica tecnocêntrica, visto que tratam o aparato tecnológico ora como agente impulsionador do desenvolvimento social, ora como elemento fundamental para solucionar os problemas sociais que perpassam a escola. Por conseguinte, importa ressaltar que a superação da lógica tecnocêntrica não reside apenas em afirmar que a atividade docente guia e orienta o uso da tecnologia; é também necessário explicitar o substrato social das relações entre educação e tecnologia (Peixoto, 2022). A crítica ao tecnocentrismo exige uma articulação dinâmica entre diversos aspectos da vida social, pois “[...] a produção e reprodução da vida humana em sociedade incluem a produção, disseminação e acesso à tecnologia [...] a crítica ao tecnocentrismo pressupõe que o progresso tecnológico não atinge igualmente toda a sociedade capitalista” (Peixoto, 2022, p. 2).

Quando articulamos essas temáticas aos processos políticos, identificamos que as políticas educacionais brasileiras vêm sendo submetidas a políticas de ciência, tecnologia e inovação (CT&I), em um movimento que engendra uma organização de ensino que atende às necessidades dos processos de internacionalização da economia e da tecnologia (Silveira, 2020). A internacionalização da economia configura-se como um processo de globalização que carrega consigo um conjunto de dispositivos políticos e econômicos que regula e organiza a economia global, com o intuito de manter o sistema capitalista. Isso implica que todos os quadros regulatórios nacionais são, em maior ou menor medida, influenciados por forças supranacionais. Tais forças influenciam diversos Estados nacionais no modo de gestão e regulamentação dos sistemas educativos (Dale, 2004).

Nesse sentido, a globalização pode ser entendida como um projeto ideológico impulsionado pelo neoliberalismo, que submete diversos setores sociais e, por fim, a população às leis de mercado (Lenoir, 2017). Libâneo (2018) destaca que os impactos na educação se traduzem na uniformização de políticas públicas em escala internacional por meio de avaliações externas.

A difusão do neoliberalismo, principalmente por meio da educação, busca consolidar uma ideologia que induz novas práticas sociais, visando a uma modificação radical do ser humano e dos modelos de governança nacionais, os quais passam a copiar o gerenciamento de empresas, orientando todos os aspectos da vida humana às leis de mercado (Lenoir, 2017).

O aspecto primordial da ideologia neoliberal, no que se refere às finalidades escolares, é a legitimação dos *status quo* atual, conferindo-lhe um caráter inevitavelmente prático. Logo, a ideologia não é um simples falseamento da realidade ou uma fantasia de uma mente desconectada do real, mas uma forma específica de uma consciência social, materialmente ancorada nos processos produtivos, que reproduz valores e dinâmicas sociais de determinada classe específica – a burguesa (Althusser, 1980; Mészáros, 2008).

O estudo de Tavares (2018) destaca que diversas publicações na área de Educação tendem a tratar o tema da inovação, *a priori*, como algo positivo, linear e crescente. Além disso, salienta a grande dificuldade de produções acadêmicas em construir uma base explicativa sólida sobre o assunto, tratando a inovação como um fim em si mesma. Com base nesses dados, o autor aponta duas questões importantes: a) há uma fragilidade teórica no que se refere à discussão sobre inovação e, por consequência, b) tal discussão acaba adquirindo um caráter técnico-administrativo, ignorando diversos fatores sociais, políticos, históricos e culturais, que condicionam o processo de inovação no ambiente escolar.

Nesse sentido, na busca por tecer articulações que contribuam para mecanismos de resistência aos tecnocentrismos, o presente trabalho objetiva debruçar-se sobre as concepções de inovação educacional na sociedade brasileira. Para tanto, discutiremos as relações entre ideologia e bases produtivas pós-fordistas. Na sequência, abordaremos as bases pedagógicas e ideológicas da inovação na educação no Brasil. Por fim, apontaremos como a lógica neoliberal se apropria do discurso sobre inovação para precarizar e mercantilizar a educação brasileira.

### **Finalidades escolares, ideologia e as bases produtivas pós-fordistas**

A relação entre finalidade escolar e objetivos educacionais perpassa todo o contexto escolar, imprimindo sentido e valor ideológico às práticas educativas em sala de aula e à dinâmica interna da escola (Libâneo, 2019; Pessoni, 2017). As finalidades escolares estão sujeitas a disputas políticas e ideológicas que influenciam a efetividade da instituição escolar e, considerando o contexto brasileiro, podem ser destacadas duas: a conservadora e a contra-hegemônica.

A finalidade escolar conservadora tem como premissa utilizar-se dos meios educacionais para o controle social, estabelecendo relações de manutenção e produção do *status quo* atual; logo, busca reproduzir valores e tradições da classe burguesa. Cabe destacar que, no Brasil, a visão conservadora da instituição escolar apresenta algumas especificidades, sendo a principal delas a união de vertentes tradicionais-religiosas com concepções liberais. Embora possuam visões distintas quanto à liberdade de pensamento, à relação entre fé e conhecimento científico e ao papel da ciência e da técnica, ambas convergem na necessidade do controle social e de adequação ao modelo de produção da sociedade capitalista (Libâneo, 2019). Essa união de vertentes tradicionais-religiosas e liberais, a princípio, pode parecer um grave contrassenso. Entretanto, Apple (2016) alerta para um movimento de modernização conservadora em curso no contexto educacional, que consegue alinhar a necessidade de atender a novos modelos de mercado, impulsionados pelo neoliberalismo e, ao mesmo tempo, invocar noções de disciplina e o regresso romântizado a um suposto passado glorioso da casa, família e escola ideais, endossados pelo neoconservadorismo.

Em contrapartida, Libâneo (2019) destaca que a finalidade contra-hegemônica<sup>i</sup> possui, no contexto brasileiro, duas grandes vertentes:

- a) sociológica-intercultural – considera a cultura como amplo terreno de práticas e concepções de mundo conflitantes, produzindo, assim, diversidade cultural, estando a própria escola envolvida nesse processo. A instituição escolar, nesse sentido, criaria um espaço para compartilhar vivências, constituindo uma educação multicultural que viabilizasse o desenvolvimento pleno das subjetividades dos estudantes e fortalecesse suas capacidades para mobilizar transformações nas condições sociais e culturais;
- b) dialética histórico-cultural – segundo essa vertente, a escola é um dos espaços mais propícios para garantir a apropriação do conhecimento científico, historicamente sistematizado e socialmente constituído. Tal processo fundamenta-se no desenvolvimento

das capacidades psíquicas superiores, buscando formar a personalidade por meio de uma aprendizagem socialmente mediada no contexto das práticas socioculturais em que os estudantes estão inseridos.

Podemos compreender que os principais representantes das pedagogias que materializam as finalidades escolares conservadoras são as pedagogias neoprodutivistas (Alves Filho, 2022). Essa perspectiva possui dois grandes desdobramentos: o movimento neoescolanovista e a pedagogia das competências (Saviani, 2011a). A base neoprodutivista busca formar estudantes que se adaptem às flutuações do mercado. Nesse contexto, o lema “aprender a aprender”, característico do neoescolanovismo, reforça a ideia de que “[o] indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (Duarte, 2001, p. 37).

A base ideológica burguesa está umbilicalmente ligada às formas produtivas de nossa sociedade. Consequentemente, a guinada no modelo produtivo capitalista – do fordismo-taylorismo ao toyotismo – decorrente das crises do liberalismo em 1929, transformou diversos elementos dos discursos liberais (Harvey, 2008).

Podemos observar que uma dessas mudanças se manifesta no fim da promessa que o liberalismo “garantia” à sociedade civil: a ideia de que a alta produtividade da sociedade capitalista, somada ao amplo desenvolvimento do mercado e das disputas comerciais, asseguraria a todos os sujeitos uma vida digna e acesso à riqueza social produzida (Lenoir, 2017).

Sob essa lógica, o maior valor atribuído à educação passa a ser a promoção da autonomia dos estudantes, de modo que desenvolvam seus próprios métodos investigativos. Estabelece-se, assim, uma associação direta segundo a qual aprender sozinho teria mais relevância – social e pedagógica – do que conhecimentos transmitidos por outras pessoas; ainda, valora-se mais o método de construção de conhecimento do que os conhecimentos socialmente produzidos (Duarte, 2001).

Entretanto, numa sociedade capitalista e neoliberal, o lema “aprender a aprender” reforça o viés de que o sujeito é unicamente responsável por ampliar sua capacidade de empregabilidade, transferindo ao estudante a culpa pela incapacidade estrutural da sociedade em absorver a mão de obra disponível no mercado (Saviani, 2011a). No que se refere à pedagogia das competências, ela estabelece um viés pragmático ao movimento

neoescolanovista, ao adaptar o processo educativo à aquisição de habilidades voltadas para atender às demandas do mercado de trabalho (Saviani, 2011a).

Se, sob o viés do “aprender a aprender”, torna-se fundamental que o estudante desenvolva um próprio método de aquisição e produção de conhecimento, e, pela lógica da pedagogia das competências, é fundamental que ele adquira habilidades para adaptar-se à realidade do capital, as reformulações neoprodutivas acabam por reduzir a escola a uma relação individual entre professor e estudante. Nessa perspectiva, o único critério adotado pela instituição passa a ser a satisfação dos seus “clientes”, ou, como dito na lógica toyotista, a busca pela “qualidade total” (Duarte, 2001; Saviani, 2011a).

O conceito de qualidade total está diretamente ligado as reformulações dos processos produtivos. Se antes a produção era feita em série e em grande escala, para atender a um amplo contingente de consumidores, na lógica toyotista ela passa a ser voltada a pequenos nichos de mercado. Sob essa ótica, externamente uma mercadoria é avaliada pela satisfação de seus consumidores; já internamente ao processo produtivo, qualidade total significa capturar a subjetividade do trabalhador, impondo-lhe uma competição exacerbada com seus pares, a fim de atingir os objetivos produtivos da empresa (Alves, 2011; Antunes, 2020; Saviani, 2011a).

A lógica toyotista se consolida em um sistema de constante avaliação e controle do trabalho. Essa forma de dominação, contudo, opera pela captura da subjetividade do trabalhador e, no contexto educacional, traduz-se na responsabilização de professores e estudantes em garantir uma formação ajusta às demandas específicas do mercado de trabalho (Alves, 2011). Impera, nessa lógica, um processo de autogestão e autoavaliação permanente, de modo a acompanhar continuamente as necessidades produtivas de determinado processo (Alves, 2011; Antunes, 2020).

Cabe destacar que o mantra da inovação, produzido pelas pedagogias neoprodutivistas, já se encontrava presente no contexto internacional desde a crise de 1929, adquirindo ainda mais destaque no contexto da Guerra Fria (Peixoto, 2020). Foi nesse período de disputa hegemônica que os Estados Unidos da América (EUA) promoveram uma ampla reforma em seu sistema educacional, entre as décadas de 1950 e 1960, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento tecnológico e científico do país.

Entretanto, após o golpe empresarial-militar de 1964, a educação pública brasileira passou por uma reformulação de caráter tecnicista, que fomentou uma discussão sobre inovação associada diretamente ao desenvolvimento tecnológico (Krasilchik, 2000; Lemos; Cário, 2013).

A década de 1970 foi marcada por um movimento reformista de âmbito nacional, no qual o regime militar impôs controle político sobre as escolas públicas, estruturando um sistema altamente centralizado. Nesse contexto, o campo pedagógico foi reorganizado e os objetivos curriculares da escola pública foram direcionados para atender a necessidade de expandir a mão de obra para a indústria de bens de consumo duráveis. Difundiram-se, então, os métodos behavioristas, inspirados nas concepções anglo-saxônicas, ao mesmo tempo em que foram introduzidas disciplinas semi-profissionalizantes no ensino fundamental e médio (Ricci, 2003).

Essa lógica, que associava diretamente inovação ao desenvolvimento tecnológico, posicionou o Brasil como consumidor de tecnologias produzidas pelos países centrais do capitalismo, sobretudo os EUA, em detrimento do fortalecimento de um desenvolvimento tecnocientífico nacional. A justificativa para tal política era a necessidade de uma rápida adaptação à nova realidade social dos países desenvolvidos, que o Brasil deveria acompanhar (Bufrem *et al.*, 2018). Com base nisso, os núcleos de pesquisa e implementação tecnológica brasileiros derivaram, em grande medida, de centros estadunidenses (Bufrem; Silveira; Freitas *et al.*, 2018; Krasilchik, 2000; Lemos; Cário, 2013).

Com a redemocratização de 1988, a educação brasileira passou por outra mudança, deslocando sua atenção da prática docente para a atividade do estudante, com a influência do construtivismo. Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) foram sistematizados com base nessa concepção, tendo como principal consultor por César Coll (Fernandes, 2015; Ricci, 2003).

Se considerarmos o contexto específico da educação, Lenoir (2017) destaca que a escola, sob a égide neoliberal, encarrega-se de formar um sujeito empresarial ajustado às demandas político-econômicas de um Estado austero e incapaz de garantir serviços essenciais à população. Assim, o consenso ideológico neoliberal não se configura apenas como um conjunto de ações orientadoras de políticas públicas, mas também como uma matriz intelectual à qual a escola deve se adequar para formar seus estudantes (Lenoir, 2017; Libâneo, 2018). Nesse sentido, a ideologia burguesa caracteriza a escola como instância

preparadora da força de trabalho, tanto em sua dimensão técnico-procedimental como em sua função ideológica (Althusser, 1980).

Redefine-se o papel do Estado e das escolas, abandona-se a uniformização e o rígido controle do processo produtivo – como defendiam os modelos fordistas-tayloristas – e abre-se espaço para a flexibilização da produção, em que o controle passa a ser medido pelos resultados. Desse modo, a avaliação em larga escala das escolas é vista como instrumento para “garantir a eficiência e produtividade”. Assim, o principal papel do Estado, no campo educacional, seria o de criar agências regulatórias de mercado e mecanismos de avaliação (Saviani, 2011a).

Essa nova configuração produtiva gera demandas específicas para a gestão escolar (Antunes; Pinto, 2017). Um exemplo, destacado por Saviani (2011b), é a reorganização do sistema de ensino em torno de competências relativas a situações específicas, em substituição à organização tradicional por disciplinas.

A formação escolar passa, então, a ser direcionada aos cânones gerenciais toyotistas, preparando jovens trabalhadores para as novas condições de trabalho – sem jornadas fixas, sem remuneração estável, sem direitos trabalhistas e sem organização sindical (Antunes, 2020; Antunes; Pinto, 2017).

Na lógica neoliberal, os sujeitos devem se sacrificar para garantir a manutenção dos mercados e das dinâmicas capitalistas. Nesse âmbito, o Estado garantiria uma estrutura segura para incentivar o investimento internacional, reforçando vínculos de dependência econômica (Harvey, 2008; Mészáros, 2011). Lenoir (2017) destaca que, apesar das divergências em torno da organização político-econômica neoliberal, há um consenso ideológico expresso na constante privatização dos serviços públicos – como educação, saúde, saneamento básico, segurança, dentre outros – enquanto os aparelhos estatais são mobilizados para garantir que os investimentos privados alcancem o máximo de lucro ou, em momentos de crises, para socializar os prejuízos entre a população.

Dessa forma, as finalidades escolares subordinam-se às formas de governabilidade orientadas pelo mercado. A escola passa a ser guiada por indicadores de produtividade impostos pela estandardização dos resultados em processos de avaliação em larga escala (Pacheco; Marques, 2014). Nesse contexto, a instituição é responsável por preparar os jovens para iniciativas privadas e empreendedorismo, configurando uma visão escolar de educação

voltada a resultados e currículos por competências (Libâneo, 2019). Seguindo essa lógica, a educação escolar deve corresponder às mudanças produtivas que ocorrem no interior do próprio sistema capitalista (Antunes; Pinto, 2017).

Se, na perspectiva fordista-taylorista, o trabalhador era constantemente vigiado por sistemas hierárquicos, na lógica toyotista predomina o próprio cerceamento entre os próprios trabalhadores. Essa nova morfologia do trabalho deixaria uma “maior margem de ação”, mas, ao mesmo tempo, transfere ao trabalhador a responsabilidade pela metas de produtividade da empresa. Toda essa suposta autonomia converte-se, na prática, em um regime de autocontrole generalizado (Alves, 2011; Antunes, 2020; Antunes; Braga, 2009; Huws, 2017). Nesse caso, a ampliação da produtividade do trabalho seria medida pela capacidade do sujeito “aplicar” seus conhecimentos acumulados à própria dinâmica produtiva (Alves Filho, 2022; Antunes; Pinto, 2017).

Estudos de Alves (2011), Antunes (2020) e Laval (2019) demonstram que o discurso hegemônico atual associa diretamente inovação e desenvolvimento tecnológico, promovendo uma supervalorização dos objetos técnicos e atribuindo-lhes a capacidade de superar os métodos tradicionais de ensino. Assim, o uso de tecnologia é colocado como uma necessidade que precisa ser atendida pela escola e por seus professores.

De acordo com Filgueiras (2021), a partir da década de 1980, com a ampliação da microeletrônica nos postos de trabalho, o discurso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) passou a enfatizar que as tecnologias digitais transformaram os postos de trabalho. Além disso, as relações no ambiente laboral deveriam seguir essa transformação, isto é, as leis trabalhistas e da segurança social deveriam ser reformadas – ou, em outros termos, flexibilizadas –, pois o mundo do trabalho demandaria um trabalhador que desempenhasse atividades menos repetitivas e mais complexas, envolvendo mais qualificação técnica.

A mudança das empresas e do seu modelo produtivo exigia “novos trabalhadores”, que se adequassem a esse modelo. De tal modo, a inovação se efetivou não só como uma palavra de ordem ou uma distorção ideológica, mas também como uma necessidade produtiva. Essa necessidade produtiva tinha por objetivo ampliar a terceirização, o trabalho temporário, o trabalho a distância e o trabalho autônomo.

O mesmo autor ainda acrescenta que essa necessidade de inovação, oriunda das demandas empresariais, levou uma massa de trabalhadores à informalidade ou a empregos

temporários. No caso específico do Brasil, o estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2024) destaca que mais de 40 milhões de pessoas (42,1% da população ocupada) estão na informalidade. Ademais, diversos grupos empresariais defendiam que a intervenção do Estado para sanar esse problema econômico deveria ser interrompida, cabendo ao trabalhador proteger o próprio emprego.

Com isso, a inovação tornou-se um imperativo de dupla via: de um lado, atingiria os empresários, que deveriam constantemente atualizar suas cadeias produtivas e preparar-se para uma competição capitalista cada vez mais globalizada; de outro, exigiria dos trabalhadores adaptação permanente a condições de trabalho cada vez mais flexibilizadas e degradantes.

Os processos de inovação são, essencialmente, uma atividade humana que condiciona e é historicamente condicionada, pois fazem parte do trabalho e acontecem segundo as condições sociais nas quais são realizados (Ferreira, 2013).

Pensar a inovação apenas dentro dos muros da escola limita a própria compreensão das transformações do ambiente escolar. Ciente de que a escola funciona como um aparelho ideológico do Estado e que, como tal, uma de suas funções é a reprodução ideológica da burguesia, Mészáros (2008) alerta que todo modo de produção necessita de um sistema educativo que reproduza sua estrutura sociometabólica para as próximas gerações.

[...] a inovação é entendida em função do aparelho educacional como tal, sem referência ao contexto. As dificuldades da educação são sempre tributadas ao próprio processo educativo. E em consequência, **as soluções são preconizadas no interior desse processo sem que se questione as finalidades da educação**, uma vez que estas são definidas extrinsecamente, isto é, ao nível da organização social que engendra a organização educacional (Saviani, 1989, p. 26, grifos nossos).

As discussões de Goldberg (1989), Ferretti (1989), Ferreira (2013), Libâneo (2019) e Alves Filho (2022) nos ajudam a compreender as relações entre finalidade educativa, ideário pedagógico e concepção de inovação (Quadro 1)

Quadro 1 – A relação entre finalidade educativa, ideário pedagógico e concepção de inovação

| Finalidades educativas | Ideários pedagógicos | Concepção de inovação |   |   |
|------------------------|----------------------|-----------------------|---|---|
|                        |                      | Fundamento ideológico | Finalidade escolar  | Finalidade da inovação                          |
| Conservador            | Escola Nova          | Reformista            | Fundamentos liberais para o desenvolvimento do indivíduo para a competição no mercado | Foco nos processos de ensino e aprendizagem, na |
|                        | Tecnicista           |                       |   |   |

*As finalidades educativas e ideológicas que orientam a inovação educacional no Brasil*

|                   |                              |                |  |  |
|-------------------|------------------------------|----------------|--|--|
|                   | Neoescolanovismo             |                | Fundamentos neoliberais para o desenvolvimento de capital humano, com o intuito de fomentar o desenvolvimento do mercado mundial.  | alteração dos meios, nas metodologias, no currículo etc., mas sem alterar profundamente as finalidades escolares do sistema vigente. |
| Contra-hegemônica | sociológica-intercultural    | Revolucionária | A instituição escolar criaria um espaço para compartilhar vivências, viabilizando o desenvolvimento pleno das subjetividades dos estudantes, fortalecendo suas capacidades para mobilizar a transformação das condições sociais e culturais. | A transformação da educação e de suas finalidades com base na transformação radical da sociedade.                                    |
|                   | dialética histórico-cultural |                | Possibilitar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados e acumulados pela classe trabalhadora.  |  |

Fonte: adaptado de Alves Filho (2022, p. 87-88).

Existem distintos fundamentos ideológicos dos processos de inovação educacional no Brasil, que se reduzem a duas grandes finalidades educativas, a saber:

- 1) conservadora – as transformações escolares sempre mantêm o *status quo* atual e normalmente seu discurso se volta para a modernização e atualização da escola e/ou busca uma melhoria no sistema educativo em geral, sem alterar as finalidades escolares existentes ou mudanças de forma conjectural, mas nunca estrutural da sociedade;
- 2) contra-hegemônica – a que nos fundamenta: a qual propõe uma transformação de toda finalidade escolar com base numa transformação da estrutura social vigente, ou seja, a inovação escolar está vinculada a um projeto de sociedade e educação para todos e todas.

Os estudos de Laval (2019), Saviani (1989) e Goldberg (1989) destacam que o processo de inovação escolar não expressa somente uma mudança metodológica e curricular, mas, também, uma reformulação política e ideológica da escola. Nesse sentido, o discurso neoliberal sobre educação busca produzir uma nova base política, capaz de orientar o processo educacional (Lenoir, 2017).

Os movimentos pedagógicos atuais, de base neoprodutivistas, ao tratar sobre inovação, não colocam em questão a finalidade educativa da escola (Saviani, 2011a), visto que o seu grande foco no processo de ensino e aprendizagem oculta algo que essas pedagogias não querem mudar – a dinâmica sociometabólica do capital (Alves Filho, 2022).

Consequentemente, a inovação educacional irrestrita aos meios, sem uma análise crítica, propaga a ideologia neoliberal na educação (Peixoto, 2020).

### **Neoliberalismo, tecnologia e inovação: um novo passo para a precarização da educação**

A inovação, estruturada na lógica neoliberal, dá à escola o papel de formar sujeitos capazes de sobreviver ao regime austero do capital e em situações degradantes de trabalho. Inculca, portanto, na cabeça dos jovens, que a doutrina neoliberal, por mais que produza uma sociedade degradante e hostil aos sujeitos que nela habitam, é o único horizonte social que podemos alcançar (Fisher, 2020).

A década de 1990 foi o período em que as medidas toyotistas encontraram solo fértil no Brasil para se proliferar e atuar no capital produtivo nacional. Desse modo, os sindicatos e os movimentos operários perdem força política devido à pulverização das unidades fabris brasileiras, gerando diminuição dos postos de trabalhos, redução salarial, desorganização dos sindicatos e dos trabalhadores, acentuação da exploração do trabalho. Isso significa que as técnicas toyotistas se expressaram tanto como uma prática organizacional sobre o processo de trabalho como uma ideologia para arrefecer as lutas de classes no seio da sociedade capitalista (Guedes; Cunha; Monteiro Junior, 2018).

No toyotismo, o valor ontológico está na expressão plena da ofensiva do capital na produção que busca debilitar o caráter antagônico entre trabalho e capital (Alves, 2022). Além disso, se considerarmos o contexto educacional nos anos 1980, a pedagogia se tornou uma espécie de gestão mental dos estudantes, propondo ao professor se tornar gerente da sua classe (Laval, 2019). Essa conversão do sistema escolar às necessidades econômicas cria uma homogeneização dos conhecimentos da economia com os processos de ensino.

[...] a noção de **aprendizagem ao longo da vida**, intimamente associada às noções de **eficiência, desempenho e competência**, que transferem a lógica econômica para a lógica escolar em nome de uma representação fundamentalmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas. A construção dessas categorias de dupla face, produtiva e educacional, não pode ser desconsiderada. A mudança se deve ao fato de que se desejava pensar como **continuidade** o que até então era fundamentalmente **descontínuo**, ou seja, a passagem do estágio da escolaridade para o da atividade (Laval, 2019, p. 69, grifos do autor).

Essa ideia de aprendizado ao longo da vida surgiu desde os anos 1970 e foi retomada pela OCDE, pela comissão europeia e pela Unesco em 1996. Essa palavra de ordem se coloca ao debate público como uma forma de justiça social que garantiria aos cidadãos a capacidade

de se autodesenvolver, num processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento. Entretanto, esse viés oculta seu principal interesse: responsabilizar o indivíduo pelo seu dever de aprender.

Libâneo (2016) destaca que um tema recorrente em diversos documentos internacionais e nos documentos do Ministério da Educação (MEC) do Brasil é o gerenciamento da diversidade sociocultural. Em outras palavras, parte das discussões sobre a transformação da educação sustenta que a instituição escolar se tornaria um espaço para apaziguar problemas e conflitos sociais que perpassam a sociedade. Cabe a ela promover valores como solidariedade e reconhecimento humano. Essa promoção de valores e atitudes busca atribuir aos pobres uma inserção econômica e social no contexto mais amplo. “Essas condições supostamente asseguram também que os indivíduos sejam responsabilizados pelos seus atos, pois a pobreza, a miséria e a marginalidade social estariam associadas a certa incompetência individual das pessoas pobres” (Libâneo, 2016, p. 52).

A diversidade cultural da população brasileira é colocada como uma justificada para metamorfosear a educação pública no Brasil em um espaço de mero alívio da pobreza e que daria ao pobre um *kit* de habilidades para garantir a empregabilidade precária prescindida de qualquer conteúdo cultural e científico (Libâneo, 2016). Ressaltamos, porém, que a educação pública brasileira deve ser direcionada para a constituição de uma escola que forme seus estudantes, articulando a formação cultural e científica à diversidade sociocultural, ética e estética.

Nesse sentido, aprender ao longo da vida se torna uma estratégia de sobrevivência pessoal às variações do mercado de trabalho. A autodisciplina e a autoaprendizagem se tornam uma unidade inseparável para a sobrevivência do indivíduo na sociedade capitalista, consequentemente, quando as empresas exigem dos seus trabalhadores inovação e criatividade, elas ocultam seus vieses mais crueis ao exigir que eles se adaptem às condições mais precárias de trabalho e vivam em um processo de constante marginalização (Laval, 2019). É nesses moldes que se exige da escola orientar seus estudantes (Antunes; Pinto, 2017).

Além da lógica gerencial nos cânones toyotistas, a educação é submetida a outra estratégia: a avaliação de larga escala. Tavares (2008) já nos indica que essa forma de avaliação reflete que o processo de globalização do mundo capitalista não só acontece nos mercados e na circulação de mercadorias, mas no próprio processo educativo, isto é, a globalização da educação. Nesse âmbito, os critérios para avaliação de larga escala são os

mesmos adotados no âmbito econômico, sob um viés produtivista, mas transfigurados em novos conceitos:

E, para que a avaliação externa seja consistente e permita análises comparativas e, sobretudo, acirrar a concorrência entre as unidades integrantes de um sistema (daí o incentivo à autonomia das escolas, ou o **envolvimento manipulatório**, próprio do toytismo), tornam-se necessários o estabelecimento de “padrões básicos” e a fixação de “conteúdos mínimos” (Tavares, 2008, p. 10, grifos do autor).

Esses padrões básicos que as avaliações de larga escala buscam medir também orientam as políticas públicas de educação no Brasil. De acordo com Lagoa (2019), a Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, teve como seu principal resultado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que estabelecia, como seu eixo central, as necessidades básicas de aprendizagem (Nebas).

Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Unesco, formulou o relatório “Jacques Delors –Educação –um tesouro a descobrir”, o qual coloca que é papel da Educação a descoberta de talentos e potencialidades criativas por meio do atendimento das Nebas dentro da escola, mas a realização ou utilização das mesmas fica a cargo do indivíduo, cabendo à escola somente o “despertar” (Lagoa, 2019, p. 7).

Ao mesmo tempo que se reafirma a importância das individualidades dos sujeitos presentes na escola, retira-se todo o conteúdo científico do seio escolar, transformando a educação num processo imediato, fragmentado e utilitarista. É nesse engodo neoliberal que o discurso da inovação se fortalece, pois transmuta todas as contradições e precariedades produzidas na sociedade capitalista em uma necessidade individual de se adaptar ao mundo do trabalho ou da educação ao longo da vida. Por conseguinte, se a inovação, na lógica neoliberal, é a força motriz de todas as instituições sociais, a escola e a tecnologia também se tornam instrumentos, por excelência, para realizá-la.

De acordo com o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996, p. 21, grifos nossos) para a Unesco:

A Comissão, consciente das realidades concretas da educação, **insistiu muito na necessidade de recursos, em quantidade e em qualidade, sejam clássicos** – por exemplo, os livros – **ou modernos**, ou seja, as tecnologias de informação; convém que, ao serem utilizados com discernimento, eles venham a suscitar a participação ativa dos alunos. Por sua vez, os professores devem trabalhar em equipe, principalmente, no ensino secundário, de modo a contribuírem para a indispensável flexibilidade dos cursos: **tal postura diminuirá o índice de fracasso escolar, fará emergir determinadas qualidades naturais dos alunos e, portanto, facilitará uma melhor orientação dos estudos e dos currículos individuais na perspectiva de uma educação ministrada ao longo da vida.**

## *As finalidades educativas e ideológicas que orientam a inovação educacional no Brasil*

A utilização de recursos tecnológicos se torna elemento vital para superar as contradições da escola e atender as demandas da sociedade neoliberal, evidenciando a lógica tecnocêntrica a fundamentar diversas ações de organismos não governamentais que influenciam políticas públicas nacionais. Podemos exemplificar a preponderância dessa lógica nas ações do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB),<sup>ii</sup> responsável pelo monitoramento, avaliação e consultoria técnica do Programa de Inovação Educação Conectada. Outro exemplo é a Fundação Lemann, entre 2003 e 2016, com distintas iniciativas voltadas à educação pública, tais como:

- 1) Projeto Ensina Brasil, com o objetivo de “formar jovens professores para alocá-los nas escolas brasileiras”;
- 2) Projeto Conectando Saberes, que buscava incentivar uma “troca de saberes docentes”;
- 3) Projeto Gestão para a Aprendizagem, destinado à formação de diretores e coordenadores pedagógicos;
- 4) Seminário Políticas Educacionais, voltado a reunir diversos líderes e gestores educacionais com o intuito de promover a troca de experiências;
- 5) Apoio ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Conselho) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime);
- 6) Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Lideranças Públicas, que forma parlamentares para exercer funções na política pública brasileira em todos os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios);
- 7) Produção de material educativo, como as revistas Nova Escola e Gestão Escolar; e
- 8) Projeto Portal QEDu, que tem como meta tornar-se a maior plataforma de informações sobre os dados educacionais brasileiros (Brito; Marins, 2020).

No relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI também são tecidas algumas recomendações para a organização política da educação:

O desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação deve suscitar uma reflexão geral sobre o acesso ao conhecimento no mundo de amanhã. A Comissão recomenda:

- diversificação e aprimoramento do ensino a distância, pelo recurso às novas tecnologias;
- crescente utilização dessas tecnologias no âmbito da educação de adultos, em particular, para a formação contínua de professores;
- fortalecimento das infraestruturas e capacidades dos países em desenvolvimento, assim como a divulgação das tecnologias por toda a sociedade: trata-se, de qualquer maneira, de condições prévias à sua utilização no âmbito dos sistemas educacionais formais;

- lançamento de programas de divulgação das novas tecnologias sob os auspícios da UNESCO (Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1996, p. 36).

Com base nessas recomendações, podemos perceber que o Brasil trilhou algumas dessas recomendações. No que se refere ao ensino superior, “[a] participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2011 era de 18,4%; essa participação, em 2021, foi de 62,8%” (Brasil, 2022, p. 14). Os estudos de Silva (2019) destacam que o curso de Pedagogia no Brasil possui um maior número de ingressantes em instituições privadas e em cursos à distância.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Digital (PNED), no seu eixo de educação digital, tem como objetivo “garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades” (Brasil, 2023, s.p.). As estratégias prioritárias desse eixo são:

- I - desenvolvimento de competências dos alunos da educação básica para atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, conforme as diretrizes da base nacional comum curricular;
- II - promoção de projetos e práticas pedagógicas no domínio da lógica, dos algoritmos, da programação, da ética aplicada ao ambiente digital, do letramento midiático e da cidadania na era digital;
- III - promoção de ferramentas de autodiagnóstico de competências digitais para os profissionais da educação e estudantes da educação básica;
- IV - estímulo ao interesse no desenvolvimento de competências digitais e na prossecução de carreiras de ciência, tecnologia, engenharia e matemática;
- V - adoção de critérios de acessibilidade, com atenção especial à inclusão dos estudantes com deficiência;
- VI - promoção de cursos de extensão, de graduação e de pós-graduação em competências digitais aplicadas à indústria, em colaboração com setores produtivos ligados à inovação industrial;
- VII - incentivo a parcerias e a acordos de cooperação;
- VIII - diagnóstico e monitoramento das condições de acesso à internet nas redes de ensino federais, estaduais e municipais;
- IX - promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação;
- X - promoção de tecnologias digitais como ferramenta e conteúdo programático dos cursos de formação continuada de gestores e profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2023, s.p.).

O ensejo da universalização no uso de tecnologias digitais na educação e a busca na construção de um processo educacional que “fuja de uma lógica propedêutica” enfatiza a necessidade de desenvolver competências digitais que condigam com a “sociedade conectada”. Como advertem Seki e Venco (2023), todos os atos da PNED são estruturados para adaptar a educação às supostas demandas do “mundo digital”. Ademais, o papel do

Estado deve ser o estímulo e a indução da indústria de tecnologias digitais educacionais, utilizando recursos públicos e garantindo que a formação escolar propicie mais empregabilidade da população.

Podemos compreender que, sob o viés neoliberal do discurso da inovação na educação, embora se revista da aparência de criatividade e autonomia do sujeito, esse discurso busca incutir nos jovens e nos filhos da classe trabalhadora o conformismo e a flexibilidade necessários para se adaptar às precariedades impostas pelo mercado de trabalho. Isso porque a tecnologia digital é transmutada em uma espécie de panaceia para os mais vulneráveis, já à margem da sociedade capitalista, difundindo a ideia de que uma solução individual – a aquisição de competências digitais – seria capaz de superar as contradições do capital, como o desemprego.

## **Referências**

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado aparelhos**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. 121p.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo- SP: Boitempo, 2011. 156 p.

ALVES, Giovanni. Toyotismo como ideologia orgânica da produção capitalista. **Org & Demo**, Marília, SP, v. 1, n. 1, p. 3–15, 2022. DOI: 10.36311/1519-0110.2000.v1n1.455. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/455>.

ALVES FILHO, Marcos Antonio. **Inovação no ensino de ciências no Brasil**: para que finalidades educativas? 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12434>

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. (org.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. 252p.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. 120p.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. 336p.

APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 606-644, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4684/4275>.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRITO, Silvia Helena Andrade de; MARINS, Guilherme Afonso Monteiro de Barros. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77558, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77558>

BUFREM, Leilah Santiago; SILVEIRA, Murilo; FREITAS, Juliana Lazzarotto. Políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil: panorama Histórico e contemporâneo. **P2P e Inovação**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 6-25, 2018. DOI: 10.21721/p2p.2018v5n1.p6-25.

CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). **Quem somos**. CIEB, [s.l., s.d.]. Disponível em: <https://cieb.net.br/quem-somos/>. Acesso em: 6 ago. 2025

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). Paris: UNESCO, 1996.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 25, n. 87, p. 423-460, ago. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302004000200007>.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 18, p. 35-40, dez. 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782001000300004>.

ECHALAR, Jhonny David; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Kátia Morosov. Produções científicas do GT 16 Educação e Comunicação da ANPEd entre 2011 e 2017: contribuições da análise bibliométrica para a qualificação da área. **Série-Estudos**, v. 24, p. 31-51, 2019.

FERNANDES, Rebeca Chiacchio Azevedo. **Inovações pedagógicas no ensino de Ciências dos anos iniciais**: um estudo a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras (1972-2012). 2015. 397f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FERREIRA, Adriano de Melo. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil**: universidade e formação de professores. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3643>

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1989. p. 55-82.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo. **“É tudo novo”, de novo**: as narrativas sobre grandes mudanças no mundo do trabalho como ferramenta do capital. São Paulo: Boitempo, 2021. 207p.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020. 218p

GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo. Inovação educacional: grandezas e misérias da ideologia. In: GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1989, p. 235-243.

GUEDES, Leandro Theodoro; CUNHA, Elcemir Paço; MONTEIRO JUNIOR, René Campos Teixeira. Toyotismo como ideologia na particularidade brasileira (1980-2000). In:

SEMINÁRIO CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA E DO DIREITO, 2018, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Trama, 2018. p. 132-151.

HARVEY, David. **Neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008. 249p.

HUWS, Ursula. **A formação do cibertariado:** trabalho virtual em um mundo real. Campinas: Unicamp, 2017. 389p.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Desemprego, Informalidade, Subutilização e Inatividade.** 2024. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/268-retratos-indicadores/retratos-indicadores-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 06 ago. 2025.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100010>

LAGOA, Maria Izabel. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.19, e019006, p. 1-14, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 328p.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. 302p.

LEMOS, Dannyela da Cunha; CÁRIO, Silvio Antonio Ferraz. A evolução das políticas de ciência e tecnologia no Brasil e a incorporação da inovação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL LALICS, 2013. **Anais...** Rio de Janeiro: Lalics, 2013. p. 1-21. Disponível em:

[http://s1.redesist.ie.ufrj.br/lalics/papers/20\\_A\\_Evolucao\\_das\\_Politicas\\_de\\_Ciencia\\_e\\_Tecnologia\\_no\\_Brasil\\_e\\_a\\_Incorporacao\\_da\\_Inovacao.pdf](http://s1.redesist.ie.ufrj.br/lalics/papers/20_A_Evolucao_das_Politicas_de_Ciencia_e_Tecnologia_no_Brasil_e_a_Incorporacao_da_Inovacao.pdf).

LENOIR, Yves. Du libéralisme au néolibéralisme: rappel historique, attributs et impacts sociaux. In: LENOIR, Yves; ADIGÜZEL, Oktay; LENOIR, Annick; LIBÂNEO, José Carlos; TUPIN, Frédéric. **Les finalités éducatives scolaires:** Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Tome 1: fondements, notions et enjeux socioéducatifs. Éditions cursus universitaire, 2017, p. 135-186.

LENOIR, Yves. Les finalités éducatives scolaires, un'objet hautement problématique. **Bulletín**, Chaire de Reservenche du Canadá sur l'Intervention éducative. Faculté de Educacion. Université de Sherbrooke, Tradução de José Carlos Libâneo. Canadá, n. 4, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ROSA, Sandra Valéria Limonta; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org.). **Em defesa do direito à educação escolar:** didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018, p. 44-87.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira.; ALONSO, Katia Morosov; ECHALAR, Jhonny David. Cenário das publicações do GT 16 – Educação e Comunicação da ANPED entre os anos de

2011 e 2017. In: LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Katia Morosov; MACIEL, Cristiano. (Orgs). **Pesquisas e cenários sobre a relação educação, tecnologias e educação a distância**. Cuiabá-MT: EdUFMT Digital , 2020. p. 76-91.

MADUREIRA, Luso Soares. **Robótica pedagógica nos programas de pós-graduação em educação do Brasil:** um retrato em movimento. 2021. 193 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

MALAQUIAS, Arianny Grasielly Baião. **As implicações dos discursos que orientam o pensamento acerca das relações entre tecnologias e formação de professores de matemática.** 2018. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2018.

MARCON, Mary Aurora da Costa. **As relações entre tecnologia e educação em produções acadêmicas sobre formação de professores no Proinfo.** 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007. 614p.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. 896p.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. 158p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 125p.

MORAES, Moema Gomes. **Pesquisa sobre educação e tecnologias:** questões emergentes e configuração de uma temática. 2016. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

NARDI, Roberto. Memórias da educação em ciências no Brasil: a pesquisa em ensino de física. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 1, p. 63-101, 2005.

OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes de. **As relações entre ciência e tecnologia no ensino de ciências da natureza.** 2019. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

PACHECO, José Augusto; MARQUES, Micaela. Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, Maria Rita (Org.) **Professor:** formação, saberes, problemas. Porto (Portugal): Porto, 2014. p. 105-135.

PEIXOTO, Joana. Contribuições à Crítica ao Tecnocentrismo. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 31, e13374, jan. 2022. <https://doi.org/10.29286/rep.v31jan/dez.13374>

PEIXOTO, Joana. Resistência e transgressão como alternativas para inovar em tempos de autoritarismo. In: MILL, Daniel; VELOSO, Braian; SANTIAGO, Glauber; SANTOS, Marilde (org.). **Escritos sobre educação e tecnologias:** entre provocações, percepções e vivências. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020. p. 21-32.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino:** a reforma educativa no estado de

Goiás. 2017. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

PRETTO, Nelson de Luca. Educação, comunicação e informação: uma das tantas histórias. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 17-33, 2010.

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 31, p. 91-120, jan.- abr. 2003.

SANTOS, Fabio Luis Barbosa dos; FELDMANN, Daniel Augusto. Por que a onda progressista não abriu caminho para um mundo melhor? **Revista Fim do Mundo**, Marília, v. 2, n. 6, p. 207-229, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2675-3871.2021.v2n6.p207-229>.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter Esteves. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1989. p. 15-29.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a. 481p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011b. 203p.

SEKI, Allan Kenji; VENCO, Selma Borghi. Política nacional de educação digital: uma análise de seus rebatimentos na educação pública brasileira. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.15, n.2, p.448-471, ago. 202

SILVA, Núbia Carla de Souza. **A formação inicial a distância de professores das Ciências da Natureza**: lógicas formal e dialética como base analítica. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVEIRA, Zuleide Simas de. A concepção burguesa de educação tecnológica e de desenvolvimento econômico e a política de ciência, tecnologia e inovação no Brasil. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. 95-117, jan.-jun./2020.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. **O conceito de inovação em educação**: uma revisão necessária. Educação (UFSM), [S.L.], v. 44, p. 1-19, 7 fev. 2019. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644432311>.

## Notas

---

<sup>1</sup> Cabe ressaltar que, em sua escrita, Libâneo (2019) afirma que as finalidades escolares, no Brasil, podem ser expressas de duas formas: conservadora e progressista. Entretanto, como o leitor já deve ter notado, utilizamos o termo contra-hegemônico. Essa escolha se deve ao fato de que, no Brasil, como destacam Santos e Feldmann (2021), o movimento progressista tem se configurado como um desejo de retorno ao keynesianismo – impulsionado principalmente pelo pandemia de Covid-19 –, isto é, um projeto nacional de gestão do capitalismo voltado a garantir um novo processo de industrialização do país e a ampliação de direitos sociais. Os autores advertem, contudo, que, no caso brasileiro, o progressismo não conseguiu consolidar um projeto nacional de desenvolvimento de um capitalismo industrial; ao contrário, constituiu-se como uma ação malsucedida de contenção do avanço neoliberal, caracterizando-se mais por uma lógica de pacificação dos ânimos sociais do que pelo avanço em direitos sociais. Com base nisso, compreendemos que a finalidade progressista, tal como cunhada por Libâneo (2019), vai além de um mero desejo fracassado de retornar ao keynesianismo: expressa a necessidade de construir uma escola socialmente justa e, por fim,

promover transformações societárias profundas. Logo, entendemos que o termo contra-hegemônico traduz de forma mais precisa essa ideia de transformação.

<sup>ii</sup> De acordo com o site da CIEB (s.d): “O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) é uma associação sem fins lucrativos, criada em 2016, com o intuito de promover a cultura de inovação na educação pública brasileira. Atuamos em apoio à formulação de políticas públicas, desenvolvemos conceitos, protótipos, ferramentas e articulamos os atores do ecossistema do ensino básico.” Além disso, possui como associados no ano de 2025 o Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, B3, Fundação Telefônica Vivo e Itaú Social” (CIEB, s.d.).

### Sobre os/as autores/as

#### **Marcos Antonio Alves Filho**

Mestre pelo Programa de pós-graduação de Educação em Ciências e matemática (PPGECM) na Universidade Federal de Goiás (UFG). Licenciado em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás (UFG). É integrante do grupo de pesquisa KADJÓT (Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as Tecnologias e a Educação). Tem experiência na área de educação, com ênfase nas relações entre educação e tecnologia, finalidades educativas e Educação a Distância (EaD). Email: [marcosantonio\\_12@hotmail.com](mailto:marcosantonio_12@hotmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3702-4981>

#### **Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM UFG), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UFG). Atualmente, está vice-coordenadora do PPGECM UFG (out. 2024 - set. 2026). Líder do grupo de pesquisa KADJÓT (Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as Tecnologias e a Educação). Coordena o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Ciências (LAPENCI) e o GT 16 Educação e Comunicação da ANPEd (2024-2025), bem como integra o Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED), HistedBr Goiás e o Fórum de Licenciatura da UFG. Email: [adda.daniela@ufg.br](mailto:adda.daniela@ufg.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3026-8860>

Recebido em: 09/09/2025

Aceito para publicação em: 24/09/2025