



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Andréa Villela Mafra da Silva

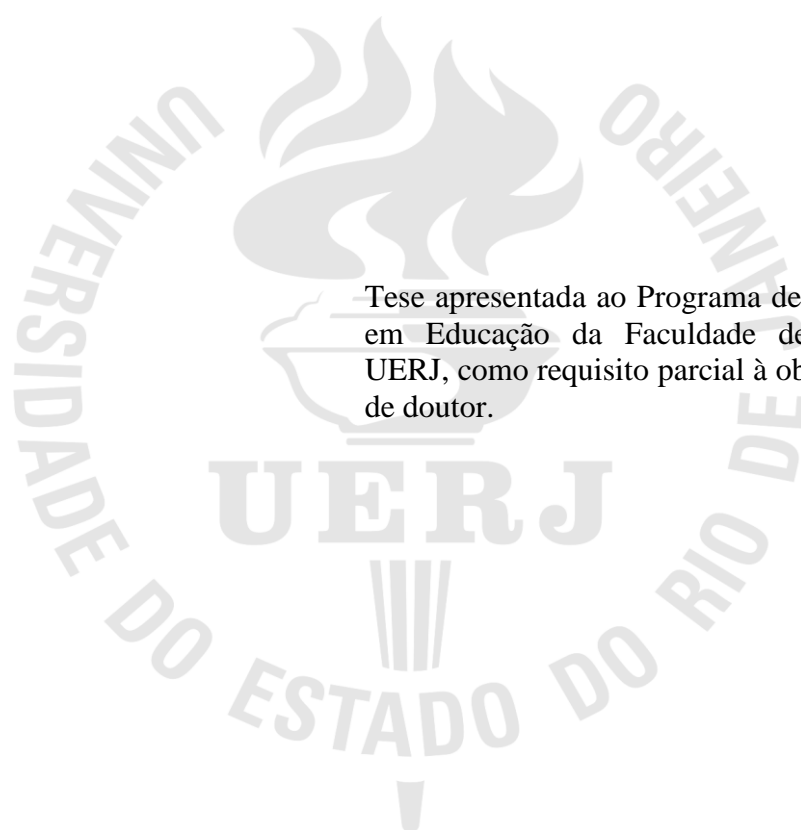
**A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no
discurso das políticas educacionais**

Rio de Janeiro

2017

Andréa Villela Mafra da Silva

**A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das
políticas educacionais**



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UERJ, como requisito parcial à obtenção do título de doutor.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Andréa Villela Mafra da.
A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais / Andréa Villela Mafra da Silva. – 2017. 305 f.

Orientadora: Raquel Goulart Barreto
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Tecnologia – Teses. 3. Políticas Educacionais – Teses. I. Barreto, Raquel Goulart. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Andréa Villela Mafra da Silva

**A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das
políticas educacionais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
UERJ, como requisito parcial à obtenção do título
de doutor.

Aprovada em 23 de outubro de 2017.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Raquel Goulart Barreto (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a Angela Maria Souza Martins
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Siomara Borba
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr Fernando César Ferreira Gouvêa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Prof. Dr Carlos Eduardo Rebuá Oliveira
Universidade Católica de Petrópolis - UCP

Rio de Janeiro

2017

Aos meus pais, *Herbster Mafra (in memoriam)* e *Enaid Mafra*. A minha sustentação, meu equilíbrio e o amor presente na minha vida.

Ao meu marido, *Ricardo Luiz*, meu companheiro, meu amigo. Amor de toda uma vida.

Aos meus filhos, *Ricardo, Bruno e Renato*, meus tesouros. Mais valiosos do que todos os tesouros do universo.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora *Prof.^a Dr.^a Raquel Goulart Barreto*, pelo estímulo ao processo de reflexão constante, pela parceria carinhosa e por toda a disponibilidade demonstrada.

Aos membros da banca de qualificação, *Prof.^a Dr.^a Siomara Borba* e *Prof.^a Dr.^a Angela Maria Souza Martins*, minha orientadora no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, pela leitura cuidadosa, pela disponibilidade de compartilhar desse diálogo e pelas valiosas contribuições que transformaram a qualificação num momento rico de aprendizagem.

À *Norman Fairclough* que me proporcionou uma alegria enorme ao tornar-se um interlocutor instigante. Minha gratidão pela disponibilidade em dialogar comigo.

À *Prof.^a Dr.^a Olinda Evangelista* que muito me ajudou enviando seus textos e indicando leituras para estudo.

À *Ricardo Mafra*, meu filho, pela valiosa ajuda com o *abstract* e com as traduções dos livros utilizados nessa tese.

À *Keite Silva de Melo*, pela afinidade. Minha amiga irmã, parceira de todos os momentos. É um privilégio conviver com você. Gratidão ao universo pela sua presença na minha vida.

À *José Pacheco*, idealizador do projeto *Fazer a Ponte*, amigo por tantos anos, pelo diálogo constante e pela parceria fraterna.

À *Zöe Neill Readhead* por ter me honrado com sua parceria e amizade.

À *Joana Barros*, por ter me apresentado com o livro *Discurso e Mudança Social* de Norman Fairclough que se tornou fiel companheiro nos estudos durante o doutorado.

Aos colegas de trabalho *Giane Moliari*, *Ludmila Guimarães*, *Osnir Claudiano*, *Joana D'Arc Souza Varejão*, *Ana Severiano*, *Marcos Chagas* pela amizade fraterna e pela oportunidade constante de interlocução.

Ao grupo de pesquisa FORPROTEC/FAETEC, com os quais tenho compartilhado os melhores momentos no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

Aos colegas do grupo de pesquisa Educação e Comunicação/UERJ, especialmente à *Elizabeth Leher*, pelas valiosas contribuições a minha pesquisa.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed), pela agradável acolhida. Tive o privilégio de cursar um doutorado de alto nível numa instituição pública e gratuita.

A todos os meus professores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, que contribuíram na minha formação acadêmica. Para todos, o meu carinho e admiração.

RESUMO

SILVA, Andréa Villela Mafra da. **A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais.** 2017.305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Este estudo investiga as políticas educacionais no Brasil, implementadas na década de 1970 até 2015, analisando a inscrição das tecnologias na educação e focalizando os pressupostos e as implicações das formulações das políticas educacionais que as sustentam. A periodização assinala o predomínio da pedagogia tecnicista e a retomada deste movimento, de forma mais intensificada, nos anos reformistas neoliberais da década de 1990, objetivado no neotecnicismo, enquanto uma forma de organização das escolas, por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. O estudo aponta para uma estruturação teórica em dois eixos centrais: (1) o reducionismo tecnicista – em que a formação de professores parte da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos para atingirem as metas e os resultados pré-estabelecidos; (2) a sofisticação tecnológica – a configuração do neotecnicismo centrado nos modos de incorporação educacional das TIC. Destaco algumas das questões problematizadoras: considerando as diferentes condições e contextos históricos da Educação Brasileira, quais as evidências da recorrente retomada do paradigma tecnicista dos anos setenta no discurso das políticas educacionais brasileiras, ou seja, em diferentes períodos socioeconômicos e políticos? Em que sentido a constante defesa nas políticas educacionais brasileiras atuais, quanto ao uso das tecnologias na Educação, retomam tanto discursos das políticas educacionais dos anos setenta quanto as orientações mais recentes dos Organismos Internacionais? Em que coincidem e em que se diferenciam o neotecnicismo e o tecnicismo? No contexto contemporâneo brasileiro, que discursos poderiam ser considerados contra hegemônicos de resistência ao neotecnicismo? O estudo faz uso da Análise Crítica do Discurso (ACD) formulada por Norman Fairclough, sendo analisados os textos produzidos por instâncias do governo brasileiro e de organismos internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM).

Palavras-chave: Tecnicismo. Neotecnicismo. Discurso Pedagógico. Políticas Educacionais. Formação Docente.

ABSTRACT

SILVA, Andréa Villela Mafra da. **The articulation of technicist to technological sophistication in the discourse of educational policies.** 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This study investigates the educational policies in Brazil, implemented from the 1970's until 2015, analyzing the inclusion of technologies in education and focusing on the assumptions and the implications of educational policy formulations that support it. Periodization is the main mark of technicist pedagogy and the resurgence of this movement, more intensified in the liberal reforms of the 1990's, objectified in neotechnicism, as a form of organization of the schools, by a State that seeks to maximize the results of the funds dedicated to education. The study sets forth a two-fold for a theoretical structure based on: (1) the technical reductionism – in which teacher training goes from an academic dimension to an experimental/instrumental/pragmatic dimension and puts the emphasis on the competencies and abilities of teachers and students to achieve pre-set goals and results; (2) the technological sophistication – the setting of the neotechnicism centered on ways of incorporating technology in education. I highlight some of the issues: taking into consideration the different conditions and historic contexts of Brazilian Education, which are the evidences of the current resurgence of technicist paradigm of the seventies in the discourse of Brazilian educational policies, or in other words, in different socioeconomic and politic periods? In which sense the constant defense of current Brazilian educational policies, with respect to the use of technology in Education, use the discourse of educational policies of the seventies and the recent guidelines of International Organizations? In which sense neotechnicism and technicism coincide and differentiate from each other? In the Brazilian context, which discourses may be used against resisting neotechnicist discourses? The study makes use of critical discourse analysis formulated by Norman Fairclough, analyzing the norms produced by the Brazilian Government and International Organizations such as the World Trade Organization (WTO), the Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC), the Educational reform program in Latin America (PREAL), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the World Bank.

Keywords: Technicality. Neotechnicism. Pedagogical Discourse. Educational Policies. Teacher's Education.

“Escola deveria incorporar conversa de boteco”.

Pronunciamento da ex-secretária municipal de educação do Rio de Janeiro, ex-diretora do Banco Mundial para Educação e, atualmente, professora visitante na Universidade *Harvard* e diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) Cláudia Costin.

Entrevista ao Jornal BBC Brasil em Washington. Edição de 2 janeiro 2017.

“A dinâmica das aulas deveria lembrar mais nossas rodas de conversa do que uma palestra. Nada é mais contrário à nossa cultura fora dos muros da escola do que a forma como damos aula hoje”.

Pronunciamento da ex-secretária municipal de educação do Rio de Janeiro, ex-diretora do Banco Mundial para Educação e, atualmente, professora visitante na Universidade *Harvard* e diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) Cláudia Costin.

Entrevista ao Jornal BBC Brasil em Washington. Edição de 2 janeiro 2017.

“A educação no Brasil não ensina a pensar”.

Pronunciamento da ex-secretária municipal de educação do Rio de Janeiro, ex-diretora do Banco Mundial para Educação e, atualmente, professora visitante na Universidade *Harvard* e diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) Cláudia Costin.

Entrevista ao Movimento Todos Pela Educação. Edição de 31 de janeiro de 2017.

“A gamificação da educação é uma das melhores estratégias atuais para que nossos jovens voltem a se apaixonar pelas aulas e pela escola”.

Pronunciamento de Rafael de Carvalho Pullen Parente, ex-subsecretário de Novas Tecnologias Educacionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Rafael Parente é fundador da Aondê Educacional, empresa responsável pelo projeto Conecturma; Educopédia; Rioeduca; Escola 3.0; Pé de Vento; Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE), Máquina de Testes e Ginásio Experimental Olímpico (GEO). Atualmente, assessor e porta-voz do Movimento Todos pela Educação para a área de inovação e coordenador do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE).

Entrevista ao site Fala Educação. Edição de 19 de julho de 2016.

“A base é a base”.

Apresentação da Base Nacional Curricular Comum pelo então Ministro Renato Janine Ribeiro, em 2015.

“A tecnologia pode tornar mais produtivos os trabalhadores, mas não quando carecem do *know-how* para utilizá-la. As tecnologias digitais podem ajudar a monitorar a frequência dos professores e melhorar os resultados da aprendizagem, mas não quando o sistema educacional carece de responsabilização”.

Banco Mundial, Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, 2016:

“Em um país de dimensões continentais e com enormes desigualdades e carências como o Brasil, a educação a distância é uma alternativa indispensável, conquanto seja garantido um padrão elevado de qualidade, com profissionais de alta competência, tanto na elaboração de conteúdo específicos quanto na assessoria pedagógica, com o uso de materiais instrucionais e de avaliação adequados. A EAD não deve ser implantada em programas isolados, precisa interagir com outras ações existentes”.

Uma escola do tamanho do Brasil, 2015.

“A transformação do ensino pode ser acelerada pelo uso criterioso de tecnologias de dois tipos: as aulas em vídeos e os softwares interativos. Os primeiros permitem enriquecer e sacudir o ambiente da escola com inspiração vinda de fora. Os segundos acrescentam à inspiração vinda de fora a oportunidade para o aluno avançar por conta própria”.

BRASIL, 2015e.

“El nuevo entorno em que se desarrolla la educación superior una vez concluído el período de Universidad de masas, ha hecho de la calidad de la docencia el principal elemento diferenciador. En este nuevo contexto, de “Accountability” (rendición de cuentas) el profesorado es la piedra de toque principal de la reforma universitaria. El gran reto es adaptar su papel a la nueva realidad en donde el aprendizaje ya no se concentra exclusivamente en el aula sino que pasa también por el acceso a las Tecnologías de la Comunicación (TIC), por el aula virtual y por la enseñanza semipresencial y a distancia. ”

UNESCO, 1/06/2001.

“El docente es por lo tanto el otro componente esencial de la tecnología educativa de estos sistemas escolares; se distingue más por su especialidad en alguna de las áreas del conocimiento que por sus dotes pedagógicas; su papel en la difusión del conocimiento es, entre otros, el de ayudar a los estudiantes a delimitar el campo disciplinario y a organizar la información pertinente; iniciar y orientar a los estudiantes en el proceso de búsqueda de información, e informarles sobre los avances de la ciência”.

Labarca, 1995.

“Los sistemas tienden a proteger el monopolio de los docentes en la transmisión del conocimiento, aun cuando la tecnología de la información se há desarrollado muy rápidamente en los últimos veinte años y podría haber sido mucho más aprovechada”.

Labarca, 1995.

[...] vivemos uma época em que o poder é exercido predominantemente através da geração de consentimento mais do que pela coerção, através da ideologia mais do que pela força física e que busca antes inculcar práticas autodisciplinares do que esmagar crânios. [...] É uma época em que a produção e reprodução da ordem social depende cada vez mais de práticas e processos de uma natureza extremamente cultural. Parte desse desenvolvimento é o papel acentuado creditado à linguagem no exercício do poder: é principalmente através do discurso que o consentimento é alcançado, ideologias transmitidas, e práticas, significados, valores e identidades ensinadas e aprendidas. Isso fica claro no papel geralmente reconhecido dos meios de comunicação de massa como provavelmente a mais importante instituição social a desenvolver esses processos na sociedade contemporânea

Fairclough, 1995, p. 219

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Manuais de ensino dos anos setenta selecionados para análise.	59
Quadro 2 –	Modelo de ensino orientado para as metas.	64
Quadro 3 –	Discurso como texto, interação e contexto. Processos de produção e de interpretação e as relações entre estes.	134
Quadro 4 –	Concepção tridimensional do discurso de Norman Fairclough.	135
Quadro 5 –	Modelo tridimensional de textos, práticas discursivas e práticas sociais	140
Quadro 6 –	Ementas dos Cursos de Pedagogia das universidades públicas federais.	207
Quadro 7 –	Consequências das avaliações externas nas escolas.	268

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gravura do livro Teoria do reforço para professores.	61
Figura 2 – Gravura do livro Táticas de Ensino em sala de aula.	67
Figura 3 – Exigências curriculares - livro <i>Táticas de Ensino em sala de aula</i>	69
Figura 4 – Ritualização da palavra - livro Táticas de Ensino em sala de aula	70
Figura 5 – Livro: Ensino para competência: uma estratégia para eliminar fracasso.	76
Figura 6 – Categorias analíticas no modelo tridimensional de Fairclough.	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABT	Associação Brasileira de Teleducação
ACD	Análise Crítica do Discurso
ACGS	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
AI-1	Ato Institucional nº 1
AI-5	Ato Institucional nº 5
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASCEND	<i>Advanced System for Communications and Education in National Development</i>
AT&T	<i>American Telephone and Telegraph</i>
ATS-3	<i>Applications Technology Satellite</i>
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBTE	<i>Competency Based Teacher Education</i>

CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEIPE	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CFE	Conselho Federal de Educação
CFI	Corporação Financeira Internacional
CINDE	Corporação para Desenvolvimento de Pesquisa
CONED	Congressos Nacionais de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNAE	Comissão Nacional de Atividades Espaciais
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLEMARX	Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPC	Centro Popular de Cultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
e-MEC	Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil
ENAMEB	Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
EUA	Estados Unidos da América do Norte
EXERN	Experimento Educacional do Rio Grande do Norte
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FBC	Formação Baseada em Competências
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FORPROTEC	Formação de Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FVC	Fundação Victor Civita
GATT	<i>General Agreement on Tariffs and trade</i>
GE	<i>General Electric Company</i>
GEC	Ginásio Experimental Carioca
GENTE	Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais
GEO	Ginásio Experimental Olímpico
GESTAR	Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
GT	Grupo de Trabalho
GTSRE	Grupo de Trabalho de Serviços Relacionados à Educação
IBM	International Business Machines
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IDRC	Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisas do Canadá
IES	Instituições de Ensino Superior
IFC	<i>International Finance Corporation</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPES/GB	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais da Guanabara
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MLST	Movimento de Libertação dos Sem Terra
MMC	Movimento de Moradia no Centro
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Sem Terra
MTST	Movimentos dos Trabalhadores Sem Teto
MULTIRIO	Empresa Municipal de Múltiplos Meios
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OI	Organismos Internacionais
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMPI	Organização Mundial para a Propriedade Intelectual
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas

PARFOR	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PREAL	Programa de Reformas Educacionais na América Latina
Procampo	Programa de apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
Profuncionário	Curso Técnico de Formação para Funcionários da Educação, a distância
Proinfantil	Curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
Pró-Letramento	Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental
Pró-Licenciatura	Programa oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino
Prolind	Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido Social da Democracia Brasileira do Rio de Janeiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PTN-BA	Partido Trabalhista Nacional / Estado da Bahia
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RIVED	Rede Interativa Virtual de Educação
SACI	Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TCH	Teoria de Capital Humano
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TINA	<i>There is no alternative</i>
TISA	<i>Trade in Services Agreemen</i>
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIREDE	Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Unopar	Universidade Norte do Paraná
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USOM-B	<i>United States Operation Mission to Brazil</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	24
1	TECNICISMO	32
1.1	Antecedentes históricos	35
1.1.1	<u>Taylorismo e o modelo de racionalização do sistema de produção capitalista como orientação para o tecnicismo aplicado à educação</u>	35
1.1.2	<u>A crise do taylorismo/fordismo e a reorganização do capital</u>	39
1.1.3	<u>Toyotismo: O discurso da qualidade total</u>	42
1.2	As bases de sustentação teórica: Do Empirismo ao Positivismo - o cientificismo e a tendência tecnicista	44
1.2.1	<u>A teoria behaviorista da aprendizagem e o processo educativo objetivo e operacional</u>	46
1.3	A concepção pedagógica tecnicista no Brasil	47
1.3.1	<u>O Fórum <i>A educação que nos convém</i> - A teoria de Capital Humano e a concepção tecnicista</u>	50
1.3.2	<u>Os convênios entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional: <i>Os acordos MEC-USAID</i></u>	53
1.3.3	<u>Os manuais de ensino dos anos setenta: Os aspectos operacionais do tecnicismo pedagógico</u>	58
1.3.3.1	POPHAM, William James, BAKER, Eva L. Como estabelecer metas de ensino. Porto Alegre: Editora Globo, 1978. 139 p.....	59
1.3.3.2	HUNTER, Madeline. <i>Teoria do Reforço para professores</i> . Petrópolis:Vozes, 1978a. 77 p.	61
1.3.3.3	HUNTER, Madeline. <i>Ensine mais-mais depressa</i> . Petrópolis: Vozes, 1978b. 133 p.....	62
1.3.3.4	POPHAM, William James. Manual de avaliação. Regras práticas para o avaliador educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977. (Número de páginas: 91 p.).....	63
1.3.3.5	POPHAM, William James, BAKER, Eva L. <i>Sistematização do Ensino</i> . Porto Alegre: Editora Globo, 1976a.: 157 p.	64
1.3.3.6	POPHAM, William James, BAKER, Eva L. <i>Táticas de ensino em sala de aula</i> . Porto Alegre: Editora Globo, 1976b. 156 p.....	65

1.3.3.7	POPHAM, William James, BAKER, Eva L. <i>Como planejar a sequência de ensino</i> . Porto Alegre: Editora Globo, 1976c. 144 p.	71
1.3.3.8	BLOOM, Benjamin S., KRATHWOHL, David R., MASIA, Bertram B. <i>Taxionomia de Objetivos Educacionais. Domínio afetivo</i> . Porto Alegre: Editora Globo, 1974. 203p.....	72
1.3.3.9	OLIVEIRA, J. Batista Araújo. <i>Tecnologia educacional: teorias da instrução</i> . Petrópolis: Vozes, 1973. 158 p.....	73
1.3.3.10	NAGEL, Thomas S., RICHMAN, Paul T. <i>Ensino para competência. Uma estratégia para eliminar fracasso</i> . Rio de Janeiro: Editora Globo, 1972. 100 p.	75
1.3.3.11	TYLER, Ralph W. <i>Princípios Básicos de Currículo e Ensino</i> . Porto Alegre: Editora Globo, 1969. 119 p.	77
1.3.4	<u>A Teoria Geral dos Sistemas e o reducionismo tecnicista</u>	78
1.3.5	<u>O uso da tecnologia na década de 1970: a Teleducação no Brasil</u>	79
1.4	As bases legais da concepção tecnicista: a racionalização dos aspectos administrativos e pedagógicos	84
1.4.1	<u>Lei nº 5.540/68: a reorganização do ensino superior</u>	86
1.4.2	<u>Lei nº 5. 692/71: A reforma do ensino de 1º e 2º graus</u>	88
2	O NEOTECNICISMO: A RETOMADA DO TECNICISMO EM NOVAS BASES	92
2.1	Dois planos nacionais de educação: algumas considerações	93
2.2	Política de avaliação em larga escala: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	97
2.3	Pátria Educadora e as teses de responsabilização, meritocracia e privatização	101
2.4	O lema <i>aprender a aprender</i> objetivado no neotecnicismo – Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o uso das tecnologias	106
2.5	A prevalência das tecnologias: esvaziamento e expropriação do trabalho docente	108
2.6	A Substituição tecnológica <i>total</i>: O Plano de Desenvolvimento da Educação e as estratégias de educação a distância nas políticas de formação de professores	111
2.7	A Substituição tecnológica <i>parcial</i>: O caso da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro - A Plataforma Educopédia	118

2.8	O manual de ensino - Aula Nota 10: Os aspectos operacionais do neotecnicismo?	119
2.9	Base Nacional Comum Curricular: os sentidos atribuídos às tecnologias na educação	121
2.10	A sofisticação tecnológica nas atuais políticas educacionais no Brasil: O uso intensivo das Tecnologias de Informação e Comunicação	125
2.11	Fast Delivery Diploma: A Educação a Distância no Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	129
3	REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO - ABORDAGEM FAIRCLOUGHIANA	133
3.1	Discurso: texto, prática discursiva e prática social	136
3.2	Discurso educacional comodificado: dimensões e implicações nas formulações das políticas	141
3.3	A modalidade: as relações dos formuladores com as formulações do discurso pedagógico	144
3.4	A recontextualização do discurso pedagógico: O neotecnicismo e o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação na Educação	145
4	DISCURSOS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	148
4.1	Neoliberalismo: a reconfiguração do liberalismo econômico clássico	149
4.2	Organismos Internacionais: receituário neoliberal na definição das políticas educacionais	159
4.3	Banco Mundial: prevalência da lógica financeira sobre a lógica educacional .	165
4.4	Práticas discursivas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)	169
4.4.1	<u>Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)</u>	179
4.4.2	<u>Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL)</u>	185
4.5	Organização Mundial do Comércio: Educação como <i>commodity</i>	191
5	O REDUCCIONISMO NEOTECNICISTA: AS políticaS DE formação E Trabalho docente	199
5.1	O Contexto atual das políticas de formação de professores: A Resolução CNE/CP nº 02/2015	202
5.2	O contexto neotecnicista e as políticas educacionais brasileiras: os princípios gerencialistas na Educação	212

5.2.1	<u>“Travessia Social - Uma Ponte para o Futuro”</u> : Um discurso em defesa da lógica do capital	216
5.2.2	<u>Projeto Escola “sem” Partido</u>	220
5.2.3	<u>A contrarreforma educacional do Ensino Médio e o Notório Saber: o modelo proposto pela organização estadunidense <i>Teach for All</i></u>	223
5.2.4	<u>Desregulamentação do trabalho docente: Terceirização na Educação</u>	230
5.2.5	<u>Notas críticas sobre o Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional: Movimento Todos pela Educação e os princípios gerencialistas na Educação</u>	233
5.2.6	<u>O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: a combinação entre investimento em tecnologias e material didático</u>	238
5.3	A lógica reducionista do determinismo tecnológico nas políticas de formação de professores: A certificação em larga escala nos consórcios institucionais	245
5.3.1	<u>A Universidade Aberta do Brasil</u>	249
5.3.2	<u>Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ</u>	253
5.4	Contra ofensiva dos estudantes: Ocupação das escolas no Estado do Rio de Janeiro	254
	DO DISCURSO CONTRA HEGEMÔNICO, CONSIDERAÇÕES FINAIS ...	259
	REFERÊNCIAS	276
	ANEXO - Documentos editados pelo PREAL Brasil	303

INTRODUÇÃO

Tenho tido uma aproximação considerável com o universo teórico e prático das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação, e, de certo modo, presente nos debates acerca das imbricações entre trabalho docente, educação e políticas de formação de professores. Sou professora do Ensino Superior da Fundação de Apoio à Escola Técnica/FAETEC, ministrando aulas de Didática Geral, História da Educação e Práticas Pedagógicas, na Graduação em Pedagogia no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro / ISERJ. Desde 2006, atuo como coordenadora de tutoria dos Cursos de Pós-Graduação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO; fui aluna do Curso de Especialização em Educação a Distância na Universidade Federal Fluminense; sou coordenadora do grupo de pesquisa *Formação de Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação* – FORPROTEC/CNPq - na FAETEC.

Com a minha entrada como doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - ProPEd/UERJ, mais precisamente com a participação no grupo de pesquisa *Educação e Comunicação*, coordenado por Raquel Goulart Barreto, ampliou-se a problematização sobre os modos pelos quais as tecnologias de informação e comunicação têm sido incorporadas aos processos educacionais e ao discurso pedagógico, por meio dos estudos de autores como Barreto (2002, 2003, 2004, 2010), Evangelista (2006, 2009, 2012), Fairclough (2008), Leher (2005, 2010, 2010a), dentre outros.

Na condição de pesquisadora da educação do campo da formação de professores, considero relevante analisar em que condições têm sido produzidas e utilizadas as TIC, o quanto essas remetem-nos ao paradigma tecnicista dos anos setenta, centrado nos conceitos de qualidade na educação, competências e habilidades.

Como todo estudo de perspectiva histórico-dialética sobre políticas educacionais, faz-se necessário compreender os processos em que essas foram forjadas. Fazendo um resgate da história da Educação Brasileira, já na década de setenta, a configuração do discurso pedagógico estava atrelada aos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. A pedagogia tecnicista estruturava o processo educativo numa perspectiva objetiva e operacional, com destaque para os inúmeros enunciados que proliferavam no âmbito dos discursos educacionais.

Como sinalizam Barreto, Leher e Nogueira (2004, s.p.), apoiadas em Houston (1974), nesta tendência, a defesa era a “substituição da estrutura curricular da formação dos

professores, posta como uma formação baseada em experiências acadêmicas, pela estratégia de formação baseada em competências (FBC) ”.

Numa primeira aproximação com o problema da pesquisa, constatei, a partir de Freitas (1995), que a defesa da utilização das tecnologias na educação aparece nas formulações das políticas educacionais implementadas no Brasil como uma suposta estratégia de democratização de acesso ao ensino. O autor, no início da década de 1990, assegurou que o interesse do sistema capitalista pela educação escolar, traria algumas consequências, como

o ensino básico e técnico vão estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador, [...] a nova escola que necessitará de uma nova didática será cobrada por um novo professor – todos alinhados com as necessidades do novo trabalhador; [...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no operacional nos resultados- a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários e; [...] os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional (FREITAS, 1995, p. 127).

Freitas (1992), referindo-se a estas consequências, assinala que é provável que estejamos diante de uma retomada do tecnicismo em novas bases, numa espécie de neotecnicismo. Nos termos de Saviani (2007), esta retomada do tecnicismo é o neotecnicismo pedagógico que se faz presente na organização e funcionamento das escolas, através do método de gerenciamento produtivo-industrial, que por sua vez, tem como base a busca pela qualidade total.

Mais especificamente, a apropriação do termo *qualidade da educação* parece ter origem nas proposições dos Organismos Internacionais (OI). Como se sabe, as proposições dos Organismos Internacionais têm se destacado não só pela insistência, quanto à qualidade da educação empreendida, como também pelo centramento do uso das tecnologias de informação e comunicação na educação. Para justificar essa afirmação, tomo como exemplo o documento do Banco Mundial *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos*, que analisa a trajetória brasileira de continuidade de políticas e reformas sustentadas na educação durante os últimos quinze anos (BANCO MUNDIAL, 2010).

Nesse documento, algumas questões relativas à *qualidade* na educação, no período de 2010-2020, encontram-se entre os desafios enumerados pelo Banco Mundial quanto às políticas de formação de professores. No documento está expresso que “ a forte função normativa do Ministério da Educação abrange novos padrões para professores, programas de formação profissional de professores de mais *alta qualidade*” (p. 1-2). As linhas gerais desse

documento apresentam o currículo das escolas brasileiras orientado à memorização, com destaque para os enunciados sobre “o problema da grave escassez de professores capacitados em matemática e ciência” (p. 7).

Para apontar as consequências da “escassez de professores capacitados”, o documento indica que “40 por cento de todas as escolas de ensino médio brasileiras são consideradas *fábricas de abandono*, já que não conseguem graduar 60 por cento de seus estudantes” (p. 7).

No caso do Banco Mundial, seu posicionamento sobre a precariedade das políticas de formação de professores tem se reafirmado ao longo de suas publicações. Outra publicação do Banco é o livro *Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (BRUNS, LUQUE, 2014) da série de Fóruns sobre o Desenvolvimento na América Latina que trata das reformas das políticas docentes nestas regiões. Com foco no desempenho dos professores da educação básica, foram observadas as práticas docentes em mais de 15.000 salas de aula em sete países da América Latina e do Caribe. A pesquisa evidencia que a *qualidade acadêmica* dos professores é a limitação para o progresso dos sistemas educacionais nestes locais gerando resultados negativos na educação e interferindo nos índices educacionais dos países. De acordo com a pesquisa, a *baixa qualidade profissional docente* tem relação direta com a baixa remuneração e com a utilização em sala de aula de métodos de ensino e aprendizagem inadequados (BRUNS, LUQUE, 2014). Originalmente publicado em inglês com o título *Great Teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean*, a pesquisa evidencia que a qualidade dos professores na América Latina e no Caribe é a limitação para o progresso dos sistemas educacionais.

O consenso que se busca construir com as proposições do Banco Mundial refere-se ao professor como fator casual nas considerações sobre o desempenho escolar dos estudantes desconsiderando fatores outros relacionados aos problemas que afligem ao campo da educação e que, portanto, interferem no trabalho docente.

Reportando-me à política de formação de professores do Ministério da Educação (MEC), encontro os seguintes princípios: deve ser contínua e deve somar pontos no plano de carreira; requer atividade reflexiva permanente do professor; deve articular a prática docente com a formação inicial e com a produção acadêmica desenvolvida na universidade e deve ser realizada, inclusive, no cotidiano da escola em horários reservados para a formação (BRASIL, 2005). Em linhas gerais, a concepção de formação de professores sustentada pelo MEC está relacionada a reelaboração teórica da prática cotidiana. Desse modo, o MEC confere à

formação inicial um papel central na atividade profissional tendo como referência a prática cotidiana e o conhecimento teórico (BRASIL, 2005).

Contudo, sob o ponto de vista de Fairclough (2001, p. 201), qualquer proposição é “um ponto de vista de interseção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais – ou, nos termos da linguística sistêmica, entre as funções ideacional e interpessoal da linguagem”. Desse modo, é pertinente uma análise dos discursos, tendo em conta suas várias orientações, seja de natureza econômica, política, cultural e/ou ideológica.

Tomando os discursos das políticas educacionais, é possível constatar que a Educação é entendida como uma esfera lucrativa de aplicação capitalista, de modo que a lógica mercadológica passa a fundamentar a organização e a administração das instituições de ensino, tanto privadas quanto públicas, aprisionando e subordinando as necessidades humanas aos imperativos da acumulação do capital (MÉSZÁROS, 2002; LEHER, 2010).

Este estudo investiga as políticas educacionais no Brasil implementadas na década de 1970 até 2015, a partir das palavras-chave *tecnicismo*, *neotecnicismo*, *discurso pedagógico*, *políticas educacionais*, *formação docente*. Analiso a inscrição das tecnologias na educação, focalizando os pressupostos e as implicações das formulações das políticas educacionais que as sustentam.

Destaco algumas das questões problematizadoras que nortearam este estudo: considerando as diferentes condições e contextos históricos da Educação Brasileira, quais as evidências da recorrente retomada do paradigma tecnicista dos anos setenta no discurso das políticas educacionais brasileiras, ou seja, em diferentes períodos socioeconômicos e políticos? Considerando o pressuposto da relexicalização nas práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2001; BARRETO, 2012a, 2012b, 2014), como o uso de termos como competências e habilidades, recupera ideacional e interpessoalmente paradigmas próprios do tecnicismo na educação? Nesse ponto, uma consideração deve ser sublinhada. A relexicalização, ou nova lexicalização, corresponde a uma reestruturação sutil das práticas discursivas da educação e da colonização da educação por discursos exteriores. Para Barreto (2014, p. 24-25) a relexicalização se refere “à utilização de neologismos ou de termos cunhados em outras áreas e para outros fins, para dar conta de sentidos que as palavras existentes não (mais) expressariam”.

Retomando as questões: em que sentido a constante defesa nas políticas educacionais brasileiras atuais, quanto ao uso das TIC na Educação, retomam tanto discursos das políticas educacionais dos anos setenta quanto as orientações mais recentes dos Organismos

Internacionais? Em que coincidem e em que se diferenciam o neotecnicismo e o tecnicismo? No contexto contemporâneo brasileiro, que discursos poderiam ser considerados contra hegemônicos de resistência ao neotecnicismo?

Vale ressaltar que, para abordar o tema a partir dessas questões, a periodização é uma exigência para facilitar o processo de compreensão, e, como assinala Limoeiro Cardoso (1999), isso consiste em atingir certo nível de generalidade, determinada por um corte no tempo, em momentos diferentes, constituindo totalidades diferentes.

Especificamente, a periodização definida neste estudo assinala o predomínio da pedagogia tecnicista e a retomada deste movimento, de forma mais intensificada, nos anos reformistas neoliberais da década de 1990, objetivado no neotecnicismo, enquanto uma forma de organização das escolas, por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Tal periodização aponta para uma proposta de estruturação teórica em dois eixos centrais:

1- O reducionismo tecnicista – em que a formação de professores parte da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos para atingirem as metas e os resultados pré-estabelecidos.

2- A sofisticação tecnológica – a configuração do neotecnicismo centrado nos modos de incorporação educacional das TIC. A hegemonia das TIC no primado da dimensão técnica.

Durante a revisão de literatura consultei os seguintes aportes:

(a) Anais da ANPEd, nos GT05 - Estado e Política Educacional, GT08 - Formação de Professores e GT16 - Educação e Comunicação;

(b) Banco de teses e dissertações da CAPES, no período de 1970 até 2017;

(c) Outras fontes de consulta, como as que estão disponibilizadas em *sites* acadêmicos, revistas eletrônicas, livros impressos e digitais, dentre outras.

Nesses últimos anos, a pesquisa que realizei foi sendo divulgada a partir de algumas publicações em revistas científicas e em anais de congressos (SILVA, 2014a, 2014b, 2016a, 2016b, 2016c; SILVA, SANTOS, 2014c; SILVA, SANTOS, BRITO, 2015a, , 2015c) em que trato das políticas de formação de professores, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), as formulações dos organismos internacionais buscando problematizar a articulação entre as tecnologias, o tecnicismo, o neotecnicismo e a pedagogia de resultados.

A tese busca evidenciar os diferentes sentidos atribuídos às TIC nas políticas educacionais brasileiras, com base na análise das dimensões semântica (ressignificações e relexicalizações que remetem à reconfiguração dos processos de formação e trabalho

docente), sintática (as TIC como agentes das mudanças propostas nas formulações das políticas educacionais) e pragmática (a recorrência do discurso salvacionista das TIC) do *corpus*.

Exponho, a seguir, a forma como os capítulos estão organizados:

O capítulo 1, trata do tecnicismo que buscou a objetivação do trabalho pedagógico, a partir dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Analiso o modo de incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino, especialmente, nas questões ligadas aos atos de currículo, as estratégias de ensino, aos recursos pedagógicos e a avaliação. Teço algumas considerações sobre o taylorismo que, como modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista, serviu de orientação para o tecnicismo aplicado a educação. Apresento as bases de sustentação teórica do tecnicismo sob a influência da filosofia positivista e da pedagogia behaviorista. Busco esclarecer o modo de concepção pedagógica tecnicista no Brasil, com base em uma educação estruturada a partir do modelo empresarial. Analiso as atividades desenvolvidas pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), em particular, o fórum A educação que nos convém, em que o destaque está no sentido geral dos eixos temáticos abordados que se reportam aos elementos da Teoria do Capital Humano. Outrossim, o fórum A educação que nos convém destacou a utilização dos meios de comunicação de massa e as novas tecnologias, como recursos pedagógicos, importantes para o processo de ensino e aprendizagem na escola. Abordo os acordos MEC-USAID, produzidos nos anos 1960, no que se refere a cooperação técnica e financeira para a implementação no território brasileiro de propostas de reformas no ensino, de acordo com padrões impostos pelos Estados Unidos da América do Norte. Analiso a Teoria Geral dos Sistemas na ótica do reducionismo tecnicista. Apresento o Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares) que defende o uso intensivo da tecnologia para otimizar o sistema de ensino brasileiro na década de 1970.

Examino as bases legais do tecnicismo que são a Lei nº 5.540/68, que trata da reforma universitária, e a Lei nº 5.692/71, que introduziu nas escolas brasileiras, um currículo por áreas de estudo (não reconhecendo as disciplinas científicas) e com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo. Finalmente, a partir de Saviani (2007) e de Luiz Carlos de Freitas (1992), examino a retomada do tecnicismo, de modo reconfigurado, ou seja, nas bases do neotecnicismo, que considera que a educação somente poderá melhorar através do uso intensivo da tecnologia na escola, e através dos mecanismos de responsabilização, meritocracia e gerencialismo embutidos na dinâmica escolar. Para me auxiliar na

problematização da pesquisa utilizo os estudos de teóricos renomados no campo da Educação, como Dermeval Saviani (1980, 1983, 1988, 2007), Luiz Carlos de Freitas (1992, 1995, 2012), Ricardo Antunes (2009), Gaudêncio Frigotto (1983), Roberto Leher (2009, 2010, 2015), Raquel Goulart Barreto (2002, 2003, 2010), Miriam Limoeiro Cardoso (1999), Ellen Wood (1997), dentre outros.

O capítulo 2, intitulado *O Neotecnicismo - A retomada do tecnicismo em novas bases* exponho o Neotecnicismo apresentado agora sob a forma de um processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, onde se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a “eficiência e a produtividade” na educação. Trago uma visão panorâmica das políticas educacionais que passam a enfatizar o critério da qualidade com base em um fundamento - a utilização intensiva das TIC como estratégia (muito mais sofisticada do que a tecnologia educacional dos anos setenta) de adequação da educação escolar à sociedade da informação.

O capítulo 3 trata dos principais conceitos teóricos e metodológicos que auxiliam na construção da análise aqui proposta. A interpretação do corpus documental está amparada na Análise Crítica do Discurso (ACD), formulada por Norman Fairclough (1989, 2001, 2003, 2005), como um método de abordagem no estudo dos textos.

É importante antecipar os conceitos, antes de utilizá-los, a fim de evitar imprecisões. Há várias definições do conceito de discurso elaboradas de diversas perspectivas teóricas. O conceito de discurso que utilizo é o mesmo adotado por Fairclough (2001): discurso como texto, interação e contexto, a partir de três dimensões de análise crítica: (a) descrição – trata das propriedades formais do texto; (b) interpretação – refere-se à relação entre texto e capacidade cognitiva do sujeito; (c) explanação – processos de produção, interpretação e práticas sociais. O efeito ideológico do discurso está na manutenção ou na reestruturação das relações de poder. Isto é, “[...] o poder no discurso é fazer com que os participantes poderosos controlem e restrinjam as contribuições de participantes não poderosos” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 46). É útil distinguir, em linhas gerais, os três tipos dessas restrições: (a) o *conteúdo*, sobre o que é dito ou feito; (b) as *relações*, as relações sociais que as pessoas inserem no discurso; (c) *assuntos*, ou as posições dos assuntos que as pessoas podem ocupar-se (idem).

A Análise Crítica do Discurso se preocupa, especialmente, com as mudanças radicais na vida social contemporânea e com as práticas de produção de linguagem, dentro das quais a vida social é produzida, seja ela econômica, política ou cultural. Toda prática de produção de linguagem inclui os seguintes elementos: (a) atividade produtiva; (b) os meios de produção;

(c) as relações sociais; (d) as identidades sociais; (e) os valores culturais; dentre outros (FAIRCLOUGH, 2005).

Cabe ainda antecipar que, no campo teórico-metodológico, trabalho nesta tese articulando abordagens marxistas (LIMOEIRO CARDOSO, 1996, 1999; MANACORDA, 1989; MÉSZAROS, 1981, 2002; LÚCIA NEVES, 1994, 2000; dentre outros) tendo em conta que a análise crítica do discurso, por princípio, tem como objetivo o questionamento crítico da vida social em termos políticos e morais, ou seja, em termos de justiça social e poder (FAIRCLOUGH, 2003, p. 15).

Do mesmo modo, as formulações foucaultianas, importam para a ACD, sobretudo, pela natureza política do discurso. Importa destacar que Fairclough (2001) sinaliza lacunas na abordagem foucaultiana, no que refere-se a visão determinista do aspecto constitutivo do discurso que compreende a ação humana unilateralmente oprimida pela estrutura da sociedade disciplinar. No entanto, as aproximações entre os trabalhos de Foucault e Fairclough estão no princípio da linguagem como espaço de luta hegemônica, em que a luta pelo poder ocorre tanto no discurso quanto subjacente a ele (FAIRCLOUGH, 2001).

O capítulo 4, trata dos discursos dos Organismos Internacionais - Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) - buscando analisar o conteúdo dos textos para compreender quais as concepções de Educação sustentam as suas recomendações que têm sido convertidas em práticas políticas.

No capítulo 5 intitulado *O reducionismo neotecnicista: as políticas de formação e trabalho docente* proponho centrar a análise nas Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em nível Superior, por entender que esse documento é a materialização das políticas de formação, no que se refere a definição das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, a avaliação de desempenho (de curso e dos professores) e a organização curricular das instituições formadoras. O discurso baseado no conceito de competência e qualificação supõe que todos os indivíduos possam adquirir um repertório comum de habilidades, por intermédio de treinamento institucionalizado, desconsiderando os aspectos individuais inerentes a cada trabalhador (FAIRCLOUGH, 2001).

Por fim, apoiada em Fairclough (2009) abordo o plano discursivo contra hegemônico, a partir de minhas análises construídas ao longo desses anos de estudo.

1 TECNICISMO

O pensamento educacional brasileiro tem sido marcado pela tendência liberal de educação, quer nas formas conservadora ou renovada, que são materializadas nas práticas escolares. Nos termos de Libâneo (1982), a doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção. Nessa direção, a pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade se sustentando, principalmente, na ideia de que a escola tem como função preparar os sujeitos para o desempenho de papéis sociais, tendo em conta as aptidões individuais. Mas, para que isso ocorra, é necessário aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes da sociedade.

No campo educacional, a tendência liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), alinhando-se com o sistema produtivo; para tanto, seu interesse é produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho.

O discurso tecnicista centrado na execução das tarefas e nos comportamentos observáveis dos alunos e que se preocupa com a adaptação do trabalho do professor às necessidades cotidianas de sala de aula, está fundamentado numa educação que privilegia a lógica da instrução e a transmissão da informação. Na escola tecnicista os professores e os alunos ficam limitados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle, ficam a cargo de um especialista supostamente habilitado, neutro e imparcial (SAVIANI, 2007).

Os conteúdos de ensino são ordenados em uma sequência lógica utilizando-se para isso o material instrucional sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino e nos recursos audiovisuais. O tecnicismo privilegiou as questões do *que fazer* educativo, partindo de uma dimensão marcadamente técnica.

A pedagogia tecnicista introduziu nas escolas brasileiras um currículo por áreas de estudo, com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo. No modelo tecnicista de educação, a exigência da produtividade do sistema de ensino, por intermédio da racionalização, propôs objetivos de ensino fragmentados. Há uma ênfase nos meios que passam a determinar os objetivos. Isto posto, há uma inversão no processo pedagógico, de modo que as técnicas determinam os fins.

Em outros termos, ocorre uma mudança qualitativa na organização do trabalho pedagógico da escola, que passa a ter como base um ensino que busca um resultado uniforme, com ênfase em métodos e técnicas de ensino e na valorização da utilização de manuais, livros didáticos, módulos de ensino e recursos audiovisuais.

No tecnicismo, as atividades de ensino englobam variados recursos (como os meios audiovisuais) e inúmeros exercícios caracterizados como estudo dirigido próprios do tecnicismo. Aos professores, cabia desenvolver essas atividades com base nos programas e nos manuais didáticos elaborados por outros, ou seja, os professores não participavam das decisões curriculares.

Os programas e os manuais didáticos destinados aos professores incluíam modelos de provas, planos de aula e material de apoio para a preparação das atividades em sala de aula. Na tendência tecnicista, há ênfase na organização do processo pedagógico, do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e, principalmente, na mecanização do processo (SAVIANI, 2007, p.379-380).

A didática proposta na tendência tecnicista tem como fundamento a utilização da tecnologia educacional com a minuciosa descrição e especificação dos objetivos que se pretendem alcançar, e que por sua vez, requerem avaliações periódicas definidas em termos operacionais e comportamentais.

Conforme argumentam Kuenzer e Machado (1986), o detalhamento dos objetivos deve atender às necessidades de implementação prática e de mensuração para avaliação. Além disso, os objetivos devem possibilitar a sua própria discriminação em objetivos terminais e parciais, intermediários, mediatos e imediatos (p. 42-43). Nesses termos, as autoras verificam que a didática, na tendência tecnicista, exige uma intencionalidade *a priori* explicitada de forma objetiva e alinhada ao modelo proposto. Há uma preocupação, como já salientado, com o ajustamento dos objetivos aos critérios de maximização dos resultados.

Outra análise que ressaltou de Kuenzer e Machado (1986), refere-se à tecnologia educacional, representando a racionalização do sistema de ensino. De um lado, por sua eficiência medida por critérios de economia de recursos escassos e, de outro, pela sua eficácia nos termos da adequação de seu produto às necessidades do sistema capitalista.

O tecnicismo apresenta uma solução reducionista ao trabalho docente, no sentido de que por mais que a tecnologia possa auxiliar o trabalho do professor isso não significa que a educação resulte de uma técnica bem aplicada ou que não existam outras formas de compreensão da realidade educacional fora do conhecimento científico.

A pedagogia tecnicista é tributária de uma visão tecnocrática que enaltece o mito do especialista e justifica a tecnocracia. Há uma valorização excessiva do especialista em nome de um discurso da competência.

A marca do tecnicismo é a educação ser fundamentalmente tratada como uma questão metodológica que, no Brasil, passa a ser abordada a partir dos eventos:

(a) os convênios entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (acordos MEC-USAID), que faziam parte do programa Aliança para o Progresso;

(b) o Simpósio Interamericano de Administração Educacional realizado em Brasília, em outubro de 1968, promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e pela Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional (ANPAE). Nesse simpósio, foi apresentado o primeiro texto de que se tem conhecimento sobre a Teoria Geral dos Sistemas à Educação, que serviu de base para inúmeros trabalhos posteriores no Brasil;

(c) a elaboração do *Advanced System for Communications and Education in National Development* (ASCEND), em 1966. Através de uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação, do Centro Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) e do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), o relatório indicava a eficácia de um protótipo de sistema de utilização do audiovisual - vista como uma solução, no contexto dos anos 1970, quando o número de analfabetos no Brasil era considerado um entrave à modernização do país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. O projeto, conhecido como SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares), utilizava o formato de telenovela, fornecendo aulas pré-gravadas, transmitida via satélite, com suporte em material impresso, para alunos das séries iniciais e para professores leigos, do então ensino primário no Estado do Rio Grande do Norte – onde foi implantado um projeto piloto. Em 1976, registrou-se um total de 1.241 programas de rádio e TV, realizados com recepção em 510 escolas de 71 municípios. O projeto foi interrompido em 1978, sob o argumento dos altos custos de manutenção dos satélites e das diferenças culturais entre o perfil dos programas, produzidos no interior do Estado de São Paulo;

(d) as intervenções da *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) na Educação da América Latina (KUENZER, MACHADO, 1996; MENEZES, SANTOS, 2001).

A incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino, especialmente, nas questões ligadas ao conteúdo, aos atos de currículo, às estratégias

de ensino, aos recursos e à avaliação desconsiderou as dimensões política, social e ideológica, que lhes são inerentes. A padronização e a homogeneidade do processo de ensino e aprendizagem foram instituídas na forma de planejamentos previamente formulados.

Desse modo, examinar o quadro socioeconômico no cenário do capitalismo e as ideias básicas que constituem a pedagogia tecnicista é uma tarefa imprescindível para compreender o contexto em que essa tendência foi se delineando na organização do sistema de ensino. Por esse motivo, farei um breve retrospecto histórico do desenvolvimento do sistema capitalista, destacando que as análises empreendidas não serão aprofundadas já que pretendem apenas localizar o contexto histórico da tendência tecnicista. Parto inicialmente do estabelecimento do trabalho fabril, a partir do século XVIII. Posteriormente, abordo a crise do taylorismo/fordismo, a reorganização do capital e suas consequências nas relações de produção.

1.1 Antecedentes históricos

1.1.1 Taylorismo e o modelo de racionalização do sistema de produção capitalista como orientação para o tecnicismo aplicado à educação

No século XVIII, a partir do surgimento das fábricas tem-se os trabalhadores submetidos a uma mudança radical com os hábitos adquiridos nas manufaturas. Os trabalhadores que antes do surgimento das fábricas, realizavam trabalhos predominantemente artesanais no sistema fabril, as relações de trabalho são caracterizadas pela execução de tarefas cada vez mais mecanizadas e fragmentadas, com o objetivo de buscar economia de tempo e o máximo de produtividade. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, ou seja, os instrumentos de trabalho estavam disponíveis em função do trabalhador e este dispunha deles conforme suas necessidades, na produção fabril essa relação é invertida (SAVIANI, 2007).

Para Chiavenato (2003) a Revolução Industrial que se iniciou na Inglaterra, a partir do século XIX, pode ser dividida em três fases:

(a) *1ª Revolução Industrial* ou revolução do carvão e do ferro que ocorreu no período de 1780 a 1860;

(b) *2ª Revolução Industrial* ou do aço e da eletricidade, no período de 1860 a 1914;

(c) *3ª Revolução Industrial* que teve início em meados da década de 1940, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, perdurando até os dias atuais. A principal característica da 3ª Revolução Industrial é o uso de tecnologias avançadas no sistema de produção industrial.

Chiavenato¹ afirma que a 1ª Revolução Industrial passou por quatro fases distintas, sendo que é a terceira fase que se refere ao desenvolvimento do sistema fabril, época em que os trabalhadores que realizavam trabalhos predominantemente artesanais deram lugar ao operário nas fábricas e usinas. Na produção fabril o trabalhador ocupa uma função na linha de montagem para executar uma parcela do trabalho necessária para a produção. O trabalhador é que deve se adaptar a este trabalho que, por sua vez, é objetivado e fragmentado.

Manacorda (1989) destaca que o processo de transformação nas relações de trabalho deslocou massas inteiras da população das oficinas artesanais para as fábricas, e também dos campos para a cidade, provocando conflitos sociais, culturais e econômicos. Nestas condições, expropriou-se do trabalhador o conhecimento típico das massas produtivas artesanais para substituí-lo pelo conhecimento da ciência e da tecnologia. Em outras palavras, as implicações da ciência e da tecnologia no contexto do trabalho, encaminham a um inexorável processo de expropriação do conhecimento do artesão e a novas formas de exploração, concentrando nas mãos do empresariado os meios de produção inacessíveis à sociedade em geral. De fato, a implantação da economia de mercado fez surgir as duas classes sociais antagônicas e fundamentais ao capitalismo – os proprietários e os não-proprietários, ou os que exploram e os que são explorados nas relações de trabalho.

Manacorda (1989) observou que o desenvolvimento industrial materializado pela acumulação de grandes capitais, “graças à exploração dos novos continentes descobertos, e de grandes conhecimentos científicos voltados não somente para o saber, mas também para o fazer”, traduziu-se no artesão “expropriado de sua pequena ciência inerente ao seu trabalho” (p. 270-271).

O processo de alienação se acentuou no século XIX, quando o trabalho nas indústrias se tornou cada vez mais automatizado e especializado, ao fragmentar em múltiplas operações o processo de fabricação dos produtos. Como consequência, a lógica de produção capitalista, no qual a força de trabalho é uma mercadoria que produz valor e que, portanto, reproduz o capital, confirma o funcionamento injusto que torna o trabalho humano em uma atividade alienada no capitalismo.

¹ *Op. cit.*

O exposto está em consonância com os *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2004) de Karl Marx que já denunciava a radicalidade da alienação e a exploração do homem pelo sistema capitalista. De outro modo, Marx também denuncia as condições degradantes às quais os trabalhadores são submetidos no processo de produção capitalista que resultam no processo de alienação.

Na análise marxiana, o trabalhador, ao vender sua força de trabalho para aqueles que detêm os meios para explorá-lo, torna-se estranho ao fruto de seu trabalho, ou seja, torna-se alienado. Marx (2004) sintetiza o ato do estranhamento da atividade humana prática, o trabalho, sob dois aspectos:

1) A relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho e poderoso sobre ele. Esta relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se defronta hostilmente; 2) A relação do trabalho com ato da produção no interior do trabalho. Esta relação é a relação do trabalhador com sua própria atividade como uma atividade estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração. A energia espiritual e física própria do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é vida senão atividade – como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele (idem, p.83).

Veremos a seguir de que modo se desenvolveu o sistema fabril com a introdução do sistema parcelado de produção, através do trabalho mecanizado e fragmentado. O processo produtivo em fins do século XIX e início do século XX, através da criação da Teoria Geral de Administração, teve como representante - *Frederick Winslow Taylor* (1856-1915)².

Esta teoria tem como objetivo o aumento da eficiência, através do estabelecimento de regras detalhadas de atuação no trabalho e do estabelecimento de um tempo padrão para a sua execução, que constitui a chamada Organização Racional do Trabalho (CHIAVENATO, 2003).

A principal característica do método *taylorista* de trabalho é o controle de todas as fases de produção, estabelecendo as etapas de execução do trabalho, sob a égide da burocratização. O *Taylorismo* se apoia no conceito da eficiência como um dos principais

² As principais obras de *Frederick Winslow Taylor* são *Shop management* (1903), que trata das técnicas de racionalização do trabalho do operário, por meio do estudo de tempos e movimentos (*Motion-time Study*), e *Principles of scientific management* (1911), ambas com base ideológica de apologia ao corporativismo. O livro *Principles of scientific management* (1911) relata as experiências de trabalho de *Frederick Winslow Taylor*, desde o início da sua carreira na *Enterprise Hydraulic Works*, onde ingressou como aprendiz e na *Midvale Steel Company*, onde iniciou como operário especializado até alcançar o posto de engenheiro chefe de oficinas (TAYLOR, 1911). *Taylor* foi também consultor de várias empresas e frequentemente proferia conferências em estabelecimentos industriais discursando sobre métodos científicos cartesianos na administração das empresas (idem).

critérios de avaliação dos processos produtivos. Faz uso da competição entre os trabalhadores, nos setores de execução das etapas do trabalho, utilizando instrumentos de gratificações e promoções. No entanto, contraditoriamente, a despeito da competitividade, submete os trabalhadores a uma homogeneização para manter o controle, a eficiência e a eficácia nos processos de produtivos.

Foi no âmbito do método *taylorista* de controle sobre o trabalho que se propôs: (a) a separação entre o planejamento do trabalho e a sua execução, de forma a possibilitar que o planejador controle cada fase do processo do trabalhador que executa a tarefa; (b) a gerência que controla todas as etapas de execução, impondo ao trabalhador a maneira como a tarefa deverá ser realizada; (c) o treinamento para executar as tarefas.

A divisão manufatureira que separa a decisão da execução - fragmentando a organização do trabalho em inúmeras partes - passou a exigir baixos níveis de qualificação dos trabalhadores. Estes parâmetros que têm fundamento na Teoria Geral de Administração serviram para sistematizar e controlar o processo produtivo ao introduzir “novas relações de produção a partir da compra e venda de força de trabalho”, transferindo “o controle realizado internamente pelo produtor, a uma instância superior a ela: a gerência” (KUENZER; MACHADO, 1986, p. 31).

Em outras palavras, o trabalhador não tem poder de decisão sobre o resultado final do seu trabalho e também (sobre este) não detém nenhum controle sobre a finalidade ou o objetivo do que produz. Ao executar o seu trabalho, repete e reproduz atividades mecânicas à revelia de suas necessidades e intenções. Do ponto de vista de sua aplicação prática, o modo de produção (a forma de se organizar a produção material) depende das forças produtivas, no que se refere ao fator humano e as máquinas e ferramentas a serem utilizadas e, especialmente, na maneira como se estabelecem essas relações de produção.

Do paradigma *taylorista* decorre a fragmentação curricular, no trabalho pedagógico, ao dividir o conhecimento em áreas e disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória, “supondo que a unidade rompida se recupere como consequência ‘natural’ das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares” (KUENZER, 2005, p. 81).

O método científico cartesiano influenciou a maneira de solucionar os problemas científicos, na medida em que tinha como fundamento a decomposição do conhecimento em partes, de forma a fragmentá-lo, para assim compreendê-lo no todo. Entende-se por métodos científicos cartesianos, o método de René Descartes (1596-1650) - caracterizado na obra

Discurso do Método - que tem como base quatro princípios, que são, a dúvida sistemática, a análise ou decomposição, a síntese ou composição e a enumeração ou verificação.

O tecnicismo pedagógico se apropria da visão de ciência pautada nos valores cartesianos, em que o princípio da racionalidade, nega outras formas de conhecimento que não se assentam em suas caracterizações descritas segundo o discurso do método.

A meu ver, à semelhança da concepção do trabalho fabril, a pedagogia tecnicista se sustenta nos mesmos pressupostos da objetividade e racionalidade buscando minimizar as interferências subjetivas, através da mecanização do processo educativo. Sob essa perspectiva, ao se analisar o ato do conhecimento no paradigma tecnicista, o foco está no objeto a ser conhecido e não no trabalho intelectual do sujeito.

Um dos aspectos do tecnicismo é o reducionismo, que desconsidera a complexidade do processo pedagógico quando remete as relações na escola, meramente à aplicação de técnicas. Nos termos de Saviani (2007, p. 381), a pedagogia tecnicista, “ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações”.

Em linhas gerais, outro fator que devo destacar é que no *Taylorismo* a organização racional do trabalho não se refere apenas à divisão do trabalho em si, mas também à padronização dos métodos para reduzir a variabilidade e a diversidade no processo produtivo.

No século XX, o sistema fabril sofre alterações ainda mais intensas, com a introdução por *Henry Ford* (1863-1947) das linhas de montagem na indústria automobilística. Henry Ford fundou a *Ford Motor Company*, introduzindo a montagem em série, para produzir automóveis em menos tempo e com menor custo, utilizando a exploração intensa do trabalhador, que com suas atividades repetitivas e massificadas, era considerado o elemento fundamental para o aumento do lucro das fábricas.

1.1.2 A crise do taylorismo/fordismo e a reorganização do capital

A linha de montagem e as técnicas de fabricação em série de Henry Ford definiram os padrões do processo industrial na primeira metade do século XX. Foi através destas técnicas de fabricação que se introduziu o uso de robôs industriais e a produção informatizada. À Henry Ford é atribuído o *fordismo*, que, por definição, se refere a produção em grande

quantidade de automóveis a baixo custo, utilizando as linhas de montagens que possibilitavam fabricar um carro a cada 98 minutos³.

Inspirado no método idealizado por *Frederick Winslow Taylor*, a inovação proposta pelo *fordismo* foi a introdução de linhas de montagem em que o trabalhador era responsável apenas por uma atividade.

Nas palavras de Ricardo Antunes (2009, p. 38-39), os dois modelos de produção - *taylorismo/ fordismo* - baseavam-se na produção em massa de mercadorias, a partir de uma produção homogeneizada e verticalizada que se estruturou na perda da destreza do trabalhador⁴.

A lógica do modelo de produção *taylorista* e *fordista* introduziu nas relações de trabalho elementos *feitichizadores* e alienantes de controle social para racionalizar ao máximo as tarefas realizadas pelos trabalhadores. Reduzir o tempo e aumentar o ritmo de trabalho era uma das formas de intensificar a exploração dos trabalhadores.

A precarização do trabalho foi então instituída a partir da “mescla da produção em série *fordista* com o cronômetro *taylorista*”, além do estabelecimento da separação entre a elaboração e a execução do trabalho (ANTUNES, 2009, p. 39). Tratava-se de suprimir a dimensão do trabalho intelectual do operário, com a desqualificação de suas atividades, através de ações repetitivas, e concentrar nos setores de gerência o controle da produção.

Sobre a crise do *taylorismo/fordismo*: O processo de massificação ocorrido durante o período *taylorismo/fordismo* entrou em crise evidenciando: (a) a queda da taxa de lucro; (b) aumento do preço da força de trabalho; (c) intensificação das lutas sociais dos anos de 1960; (d) esgotamento do padrão de acumulação de produção *taylorista/fordista* que se mostrava incapaz de responder à retração do consumo e do desemprego estrutural que então se iniciava; (e) incremento acentuado das privatizações; dentre outros aspectos (ANTUNES, 2009, p. 31-32).

Dada a complexidade dos elementos fundamentais para o detalhamento da crise no mundo do trabalho, o destaque está nos sinais de esgotamento do movimento operário que afetou fortemente as relações de produção. No final dos anos 1960, ocorreu a revolta dos trabalhadores contra os métodos do *taylorismo/fordismo* de produção, desde as manifestações de descontentamento individualizadas, até as formas de ações coletivas, como as greves. Os

³ Cf. <<http://goo.gl/mR47aY>> Acesso em: 01 mai. 2016.

⁴ As formulações, a partir desse ponto, têm como referência a síntese de Ricardo Antunes (2009) sobre os modelos de produção - *taylorismo/ fordismo*.

trabalhadores resistiam, de modos diferenciados, ao trabalho massificado a que eram submetidos.

Na formulação de Antunes (2009), o estancamento econômico e as lutas de classes tiveram papel fundamental na crise dos finais dos anos 1960 e início dos anos 1970; no entanto não foram suficientes “para se converter num projeto societal hegemônico contrário ao capital” (p.46). Como afirma Antunes, a contestação do poder do capital não se estendeu aos movimentos sociais e não foram capazes de se contrapor aos sindicatos e aos partidos políticos.

Em resposta a crise do modelo de produção *taylorista* e *fordista* iniciou-se um processo de reorganização do capital com o advento do neoliberalismo e com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal (ANTUNES, 1999; 2009). Nessa direção, o processo de reestruturação do trabalho cujo objetivo era recuperar o padrão produtivo estabelecido no modelo *taylorista* e *fordista* teve no salto tecnológico que então se iniciava a primeira resposta do capital à confrontação do mundo do trabalho (idem). *Tratava-se, para o capital, de reorganizar o ciclo reprodutivo preservando seus fundamentos essenciais* (ANTUNES, 1999, p. 36).

Desse modo, a busca desenfreada do lucro impõe a exploração cada vez maior do trabalhador e a precarização do trabalho. Transforma-se não só as relações de trabalho como o discurso apropria-se de estratégias empresariais como controle de qualidade total, terceirização dos processos produtivos, trabalhador polivalente, flexibilidade e qualificação para o trabalho. A era *pós-taylorista/fordista* dá origem ao modelo toyotista de produção caracterizado por um novo regime de acumulação, com base no princípio da flexibilidade. Em uma concepção *restrita* de Toyotismo, cabe assinalar a utilização das tecnologias para promover intensa produtividade do trabalho, tendo como pressuposto a diminuição do contingente de trabalhadores.

Na próxima seção analiso como o Toyotismo reconfigura as relações de trabalho exigindo do trabalhador um conhecimento mais adequado ao processo produtivo e às determinações das políticas neoliberais.

1.1.3 Toyotismo: O discurso da qualidade total

[...] não é tanto para economizar trabalho, mas, mais diretamente, para eliminar trabalhadores. Por exemplo, se 33% de 'movimentos desperdiçados' são eliminados em três trabalhadores, um deles torna-se desnecessário. A história da racionalização da Toyota é a história da redução de trabalhadores e esse é o segredo de como a Toyota mostra que sem aumentar trabalhadores, alcança surpreendente aumento na sua produção. Todo tempo livre durante as horas de trabalho tem sido retirado dos trabalhadores da linha de montagem, sendo considerado como desperdício. Todo seu tempo, até o último segundo, é dedicado à produção.

Pronunciamento de Satochi Kamata (1938 -) sobre a racionalização da Toyota Motor Company, em seu processo de constituição (Kamata, 1982, p. 199 apud ANTUNES, s/d, p. 11)5.

A reorganização capitalista no mundo do trabalho, a partir do avanço tecnológico, remodelou os sistemas de administração das empresas, implantando o *Toyotismo* com a busca pela qualidade total e outras técnicas de gestão. Como afirma Antunes (2009), a resposta do capital a crise no mundo do trabalho fabril foi o enorme salto tecnológico que criou novas formas de organização da produção, em que a divisão em trabalho manual e intelectual, historicamente concebidos, não serviam mais ao modelo *toyotista*.

O Sistema *Toyota* de Produção intensificou a racionalização da produção, a partir da organização e do controle do trabalho. O *Toyotismo* se diferenciava do modelo *taylorista/fordista*, por buscar inovações no desenvolvimento de técnicas e métodos no processo produtivo que não gerassem custos desnecessários. O controle sobre os processos produtivos tinha como objetivo reduzir também os tempos de produção.

Conceitos como competência, qualidade, motivação são inerentes ao Sistema *Toyota* de Produção e que foram absorvidos pela educação nas bases ideológicas que sustentam os pilares da educação para o século XXI.

⁵ Cf. <<https://goo.gl/S3r1Er>> Acesso em: 26 abr. 2017.

O conceito de *aprender a fazer* como um dos “pilares” do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, do qual o educador francês, Jacques Delors, é relator, tem relação direta com o paradigma tecnicista presente nas técnicas de ensino industrial difundidas no Brasil com a criação, por exemplo, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). De modo específico, Delors (1996) indica que há uma relação entre o pilar *aprender a fazer* com o sistema Toyota de produção ao afirmar que:

O aumento de exigências em matéria de qualificação, em todos os níveis, tem várias origens. No que diz respeito ao pessoal de execução, a justaposição de trabalhos prescritos e parcelados deu lugar à organização em ‘coletivos de trabalho’ ou ‘grupos de projeto’, a exemplo do que se faz nas empresas japonesas: uma espécie de **taylorismo** ao contrário (DELORS, 1996, p. 94, grifo meu).

O discurso do Relatório de Jacques Delors (1996) pretendeu constituir o ordenamento da Educação, através de suas recomendações, com a noção de competência associada a qualificação do trabalhador. Na perspectiva de Delors (1996), “a exigência de uma qualificação ainda muito ligada”, a seu ver, “a uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional” (p.04).

De modo específico, o termo *responsabilização* significa *imputar responsabilidade a, tornar ou considerar responsável*⁶. Em outras palavras, a meu ver, a responsabilização evidencia o processo de desqualificação do trabalhador, posto que induz ao desprestígio do trabalhador. Do mesmo modo, não se pode perder de vista que a noção de competência requer uma permanente adaptação do trabalhador às atividades de trabalho e às demandas de mercado e de produto.

A noção de competências, impulsionada pelo Sistema Toyota de Produção, a partir do discurso pautado na necessidade de qualificação e profissionalização dos trabalhadores, requer um trabalhador polivalente, com aptidões técnicas para o cumprimento de suas atividades profissionais.

Como já mencionado, para Fairclough (2001) o discurso baseado no conceito de competência e qualificação supõe que todos os indivíduos podem adquirir um repertório comum de habilidades, por intermédio de treinamento institucionalizado, desconsiderando os aspectos individuais inerentes a cada trabalhador.

⁶ Cf. Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss.

A seguir, veremos as bases de sustentação teórica que lapidaram o tecnicismo pedagógico, não somente com a influência da filosofia positivista, mas também com a pedagogia behaviorista de Skinner.

1.2 As bases de sustentação teórica: Do Empirismo ao Positivismo - o cientificismo e a tendência tecnicista

O Empirismo e o Positivismo marcam fortemente o início da constituição do método das ciências humanas, no final do século XIX e começo do século XX (MANACORDA, 1989).

O empirismo (palavra de origem grega *empeiria*, experiência sensorial) se baseia na crença de que a formação de ideias e o conhecimento se originam unicamente pela experiência prática. Ou seja, a origem do conhecimento está na experiência sensível, proveniente das percepções sensoriais. Entre os principais representantes do empirismo que surge na Inglaterra, a partir do século XVII, destacam-se Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke, George Berkeley e David Hume.

Nascido na Inglaterra, John Locke (1632-1704) é considerado o protagonista do empirismo. Em sua obra “Ensaio acerca do entendimento humano”, nega que o homem possuía ideias inatas. Locke defendeu a ideia de que a mente, no instante do nascimento, é uma *tábula rasa*. Sua tese tinha como fundamento a ideia de que o conhecimento é adquirido ao longo da vida com o exercício da experiência sensorial e da reflexão. Entretanto, Locke admitia que nem todo conhecimento estava limitado a experiência sensorial. Por exemplo, o conhecimento matemático válido, em termos lógicos, necessariamente não precisa ter como base a experiência sensorial.

Esta abordagem de aprendizagem pela experiência sensorial é considerada como base do behaviorismo, que veremos mais detalhadamente na seção seguinte.

A seguir, caracterizo o Positivismo, que amplia a tese empirista, na medida em que considera como válidos os conhecimentos que podem ser observados e também testados cientificamente.

A partir da metade do século XIX, o entusiasmo burguês pelo progresso capitalista e pelo desenvolvimento técnico-industrial se manifesta, no plano filosófico, através do

Positivismo, na maneira como o conhecimento científico se torna um instrumento de transformação da realidade e de domínio do homem sobre a natureza.

O Positivismo - como designação da doutrina criada por Augusto Comte (1789-1857) - manifesta-se no entusiasmo pelo progresso capitalista e pelo desenvolvimento técnico industrial. Como corrente ideológica, define uma diretriz de culto da ciência e da sacralização do método científico.

O objetivo do método de investigação positivista é a pesquisa das leis gerais que regem os fenômenos naturais. As transformações alavancadas pelas ciências visam o progresso, que por sua vez, está subordinado à ordem; daí o lema positivista representado na proposição *Ordem e Progresso* inscrito na Bandeira do Brasil.

Um dos aspectos centrais do Positivismo é a necessidade da reorganização da sociedade através da reestruturação das ideias e dos costumes dos homens.

Na Educação, a influência do Positivismo se traduziu nos pressupostos da Psicologia e da Sociologia aplicadas à educação como ciências auxiliares. Também o currículo multidisciplinar é decorrência da influência positivista. A influência da filosofia positivista caracteriza-se pela apologia aos benefícios da industrialização e, especialmente, pelo otimismo em relação ao progresso capitalista impulsionado pela técnica e pela ciência.

A influência positivista está marcadamente na área das ciências exatas sustentadas pela aplicação do método científico, como a seleção, a hierarquização, a observação, o controle, a eficácia e a previsão. No Positivismo defendia-se uma escola laica, através da substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com a inclusão das disciplinas científicas, como Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia e Sociologia, buscando romper com a tradição pedagógica católica humanista. Tratava-se de suprimir dos currículos aqueles elementos que ensejavam a formação cristã, incorporando uma doutrina que difundisse os valores do nacionalismo e da cidadania, dentro de um clima de entusiasmo patriótico (SILVA, 2004).

É, pois, o empirismo e o positivismo que vão constituir o método das ciências humanas, particularmente, no campo da Pedagogia, o *cientificismo*, que preconiza como conhecimento válido o que tem como base a observação e a experimentação. É também do cientificismo que se origina a tendência tecnicista.

1.2.1 A teoria behaviorista da aprendizagem e o processo educativo objetivo e operacional

Outra corrente presente nas bases de sustentação teórica do paradigma tecnicista é o *behaviorismo* (*behavior*, conduta) ou psicologia comportamentalista. De base Positivista, a teoria *behaviorista* da aprendizagem, através dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advogou a ordenação do processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

A teoria *behaviorista* da aprendizagem surgiu na Europa e foi desenvolvida nos Estados Unidos da América do Norte, de onde se expandiu para outros países. Os principais *behavioristas* foram: (a) *John Broadus Watson* (1878-1958) fundador da teoria *behaviorista*; (b) *Ivan Petrovich Pavlov* (1849 - 1936), fisiologista russo conhecido principalmente pelo seu trabalho com condicionamento clássico; (c) *Burrhus Frederic Skinner* (1904 - 1990); (d) *Edward Lee Thorndike* (1874 - 1949).

O *behaviorismo* que preconiza a organização das situações, através da seleção e da associação de estímulos, inicialmente, inspirou-se nas experiências com reflexo condicionado de *Pavlov*, no entanto desenvolveu-se com os trabalhos em psicologia experimental de *Burrhus Frederic Skinner* (1904 -1990).

No campo da teoria *behaviorista*, o princípio de *condicionamento* se baseia no *associacionismo* que se refere à associação de dois estímulos, sendo que um destes funciona como reforço de uma resposta. *Burrhus Frederic Skinner* aperfeiçoou os estudos de condicionamento clássico utilizando experiências, com ratos e pombos, com o uso da “caixa de *Skinner*” - dentro da qual era colocado um animal faminto. A experiência consistia na situação em que o animal casualmente esbarrava em uma alavanca e o alimento caía dentro da caixa. Depois de esbarrar diversas vezes na alavanca o animal passava, então, a acionar a alavanca sempre que desejava obter alimento.

Ao reportar essa experiência ao princípio de aprendizagem humana, *Skinner* inventa a “instrução programada”, em que um texto era apresentado a um aluno em nível crescente de dificuldade com uma série de espaços em branco, que deveriam ser preenchidos pelo aluno. Esse processo foi criado com o objetivo de se criar a “máquina de ensinar” que poderia substituir o professor em diversas etapas do processo de ensino e aprendizagem.

No campo da educação, o *behaviorismo* dá ênfase ao reforço como determinante da aprendizagem e compreende as aquisições dos alunos, a partir dos acontecimentos externos,

como por exemplo, as características motivadoras expressas no ambiente da escola e na família.

O método de ensino skinneriano consiste nos procedimentos e técnicas necessários ao controle do processo ensino-aprendizagem, através do estabelecimento de:

- (i) objetivos instrucionais;
- (ii) ordenação sequencial da instrução;
- (iii) reforço gradual das respostas correspondentes aos objetivos.

Skinner assegurou que as sequências de aquisições no ensino garantiriam o mínimo de erros e o máximo de recompensas no processo pedagógico. Destacava como etapas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula a apresentação sequencial dos conteúdos (instrução programada), o *feedback* e uma progressão individualizada, através de manuais e *software* educativo.

1.3 A concepção pedagógica tecnicista no Brasil

Na década de 1960, a educação brasileira foi marcada pela baixa produtividade do sistema escolar, caracterizada pelos altos índices de evasão escolar e repetência dos alunos. O sistema escolar era apontado como responsável pela baixa qualificação da mão-de-obra e, em consequência, pela desigualdade de distribuição de renda (KUENZER; MACHADO, 1986).

A metodologia de ensino utilizada nas escolas era caracterizada pela divisão de tarefas entre os técnicos incumbidos do planejamento do trabalho pedagógico, cabendo ao professor a execução em sala de aula daquilo que foi planejado fora dela (KUENZER; MACHADO, 1986).

A década de 1960 também foi um período de intensa experimentação educativa com o estabelecimento das escolas experimentais, com os movimentos de educação popular e com a consolidação dos colégios de aplicação (SAVIANI, 2007). Esse período de intensa experimentação educativa se manifestou em um triplo desdobramento:

Pela esquerda, resultou nos movimentos de educação popular e na pedagogia da libertação; pelo centro, desembocou nas pedagogias não-diretivas que se expressaram na divulgação das ideias de Karl Rogers e de Alexander Neill com a Escola Summerhill e de alguns ensaios de experimentação baseados na pedagogia institucional, por inspiração de Lobrot e Oury; pela direita, será articulada a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2007, p. 336).

Na primeira metade do século XX, esse movimento pedagógico renovador começou a dar sinais de esgotamento, introduzindo a ideia de que a escola se preocupava em dar atenção excessiva à criança e pouca importância ao conteúdo.

Conforme Houston (1974), o catalisador político desse movimento foi a reação americana ao progresso tecnológico da União Soviética com o lançamento do satélite artificial chamado *Sputnik I*, em órbita ao redor da Terra.

O êxito tecnológico dos russos ao lançarem o satélite, em 4 de setembro de 1957, teria demonstrado a superioridade do sistema de organização científica e educativa soviética. O lançamento do *Sputnik I* provocou uma série de questionamentos sobre a Educação Nova, ou seja, sobre este movimento pedagógico renovador que parecia estar dissociado de propósitos pedagógicos baseados em uma formação científica sólida. Diante disso, a reação imediata dos Estados Unidos da América do Norte foi reestruturar o seu sistema de educação e formação profissional.

Houston (1974) comenta que o êxito tecnológico dos russos serviu para desencadear uma série de ações, com base no argumento de que a defesa de uma nação dependia do domínio de técnicas modernas desenvolvidas a partir de princípios científicos complexos. O autor argumenta que o programa de formação baseado nas competências evoluiu na década de 1970, nos Estados Unidos da América do Norte, como parte de um movimento de base cultural, associado a uma tendência na sociedade norte-americana para a responsabilização e a personalização.

Esse movimento intitulado, originalmente, por *Competency Based Teacher Education* definiu o conceito de *competência* como algo adequado ao desempenho proposto ou qualificado para “ser admitido a” ou “como ser capaz de”. Estas definições revelam o significado da palavra *competência* associada à capacidade de realizar tarefas de forma satisfatória.

Para Houston (1974), competência significa uma preparação adequada para o trabalho, ou seja, implica na aquisição efetiva, pelos professores, de competências ao longo da sua carreira profissional. O autor afirma que na escola há muitas variáveis que afetam a aprendizagem do aluno e que muitas destas variáveis estão relacionadas diretamente às competências do professor. Em outras palavras, a competência tem vinculação direta entre o bom desempenho do aluno e o bom desempenho do professor (*idem*).

Sabe-se que competência é um conceito que apresenta vários sentidos, às vezes até contraditórios. A etimologia da palavra competência apresenta dois significados⁷: (1) reunir a, estar em estado de ou ser conveniente para, criar ou juntar condições adequadas; (2) rivalizar, com o sentido de poder e que conduz à noção de competir.

O processo de ensino na escola é definido por esse movimento educacional como um conjunto de atividades destinadas a facilitar a aprendizagem, um objetivo ou um grupo de metas específicas de comportamento. Neste tipo de formação, parte-se da concepção adequada dos objetivos do ensino, do diagnóstico das situações de aprendizagem à utilização de técnicas específicas de ensino. Basicamente, para o *Competency Based Teacher Education* os critérios que determinam “o bom ensino” são compostos dos seguintes elementos: (1) objetivos específicos, expressados em termos comportamentais; (2) uma avaliação do tipo diagnóstica para avaliar o nível de realização do aluno, relacionado a um ou mais objetivos (HOUSTON, 1974).

A base do movimento *Competency Based Teacher Education* é a teoria *behaviorista* por se fundamentar na mudança de comportamento que, especificamente, pressupõe a adaptação do sujeito ao meio social. Posto que as habilidades são colocadas em termos comportamentais, será possível, por exemplo, através da observação, identificar as competências ou a ausência destas em um professor.

As competências cognitivas, ativas e proativas (que se referem ao desempenho), sociais, afetivas e investigativas, segundo Houston (1974), são passíveis de serem adquiridas pelos professores por intermédio de treinamento. Sobre os modelos de formação de professores, o CBTE é orientado para a prática em sala de aula e para a utilização de materiais que utilizem as tecnologias, como o microensino, a simulação, o ensino por computador (*idem*).

A seguir, discutiremos a Teoria de Capital Humano atrelada à consolidação do tecnicismo, no contexto das políticas educacionais brasileiras, *antes* (com a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), e *após* o golpe militar de 1964 (com a desestabilização do governo João Goulart).

⁷ Cf. Dicionário Houaiss

1.3.1 O Fórum *A educação que nos convém* - A teoria de Capital Humano e a concepção tecnicista

A criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), em 29 de novembro de 1961, teve a participação de um grupo de empresários dos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, articulados com empresários de multinacionais e da Escola Superior de Guerra (ESG). Fundado no processo de acirramento da luta política e da desestabilização do governo João Goulart (1961 a 1964)⁸, o IPES buscava retirar dos políticos o controle sobre o Estado. Na educação, o IPES influenciou a definição das políticas com o objetivo de transformar a universidade em um espaço alinhado aos interesses da indústria.

A tese de doutoramento de René Dreifuss (1981), em Ciência Política na Universidade de Glasgow que resultou na publicação do livro *1964: A conquista do Estado – Ação política, poder e golpe de classes* comprova, com extensa documentação, as atividades conspirativas realizadas pelo IPES, a despeito de ter sido apresentado como uma agremiação apartidária, que além de dispor-se a reduzir o analfabetismo no Brasil também seria um centro de discussões acadêmicas. Tomo como referência o conceito de Dreifuss (1981) sobre a ditadura civil militar, como golpe de Estado organizado por elementos sociais civis e militares. Do mesmo modo, compreendo que trata-se de uma *ditadura do grande capital* mediado pelo empresariado e por diversos segmentos da burguesia brasileira que fizeram parte do pacto político estabelecido pós-1964 (IANNI, 1981).

Dentre as atividades desenvolvidas pelo IPES, há destaque para dois importantes eventos no campo da educação que foram o Simpósio sobre a reforma da educação e o Fórum *A educação que nos convém*. Sem a intenção de tratar o fórum *A educação que nos convém* como ícone de maior importância, também não é possível desconsiderar a sua ampla repercussão, bem como os seus fundamentos que passaram a constituir a orientação pedagógica assumida no contexto da ditadura civil militar (1964-1985) no Brasil (DREIFUSS, 1981; SAVIANI, 2008).

O Fórum - parceria entre o IPES e a PUC do Rio de Janeiro - ocorreu em um momento marcado pelo acirramento das lutas sociais e no período em que o movimento estudantil

⁸ João Belchior Marques Goulart (1919 -1976), conhecido popularmente como "Jango", foi um advogado e político brasileiro, 24º presidente do país, de 1961 a 1964. Antes disso, também foi vice-presidente, de 1956 a 1961, tendo sido eleito com mais votos que o próprio presidente, Juscelino Kubitschek. Formou-se em Direito na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1939. Foi deposto pelo Golpe Militar de 1964, liderado pelo alto escalão do Exército. Fonte: CASTELO BRANCO, C. *Introdução à Revolução de 1964 – a queda de João Goulart*. RJ: Artenova, 1975.

ganhou maior visibilidade, em razão dos debates provocados pela reforma universitária. O Fórum foi organizado a partir de onze eixos temáticos:

- I. Objetivos e métodos da educação brasileira – Conferencista: Padre Fernando Bastos de Ávila;
- II. Estrutura do sistema educacional – Conferencista: Professor Paulo de Assis Ribeiro;
- III. A tríplice expansão demográfica, tecnológica e democrática – Conferencista: Professor Cândido Mendes de Almeida;
- IV. Educação e desenvolvimento econômico – Conferencista: Ministro Roberto de Oliveira Campos;
- V. Estrutura da universidade – Conferencista: Professora Suzana Gonçalves;
- VI. Zoneamento e localização do ensino superior no Brasil – Conferencista: Professora Nair Fortes Abu Merhy;
- VII. Universidade, tecnologia, empresa – Conferencista: Ministro Lucas Lopes;
- VIII. Financiamento das universidades – Conferencista: Ministro Clemente Mariani Bittencourt;
- IX. Financiamento do corpo docente e o banco da educação – Conferencista: Deputado Raymundo Padilha;
- X. Vinculação da universidade e da empresa – Conferencista: Professor Theophilo de Azeredo Santos;
- XI. Fundamentos para uma política educacional brasileira – Conferencista: Ministro Luiz Gonzaga do Nascimento Silva.

(Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais da Guanabara / IPES/GB, 1969, s/p).

Na análise dos discursos proferidos, é possível perceber que as questões mais destacadas pelos palestrantes foram a defesa da vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, que se consolidou na reforma universitária e especialmente, no favorecimento da privatização do ensino. Na apresentação do texto final do documento, é possível constatar nas considerações do vice-presidente do IPES, Glycon de Paiva, a preocupação com a dimensão assumida pelo movimento estudantil:

Entre as razões, boas e más, para o desencadear da campanha estudantil, destacam-se as relacionadas com a extensão e qualidade da Educação prevalente no Brasil. O IPES e a PUC interessaram-se, desde logo, pelo exame desse ponto, e pelo esclarecimento e a definição do tipo de educação conveniente aos interesses brasileiros, partindo-se da que é presentemente suprida. Porque se certos pontos

característicos da Educação que nos convém pudessem ser encontrados, hierarquizados e coordenados em diretrizes de ação, tornar-se-ia mais fácil explicá-la ao povo, e aos estudantes, e certamente permitiria roubar à agitação algumas das razões de permanência. (PAIVA, 1969, p. III)

O discurso do Ministro Luiz Gonzaga do Nascimento Silva tratou dos Fundamentos para uma política educacional brasileira, referindo-se à estrutura do ensino no país, suas fontes de financiamento e seus objetivos. O Ministro destacou que:

o aspecto que deve ser primordial na definição do tipo de educação que convém a um país é o da ligação com os objetivos nacionais em sua globalidade. É o que repousa na relação entre a política e a educação. Esta não prepara os homens apenas para as tarefas materiais, para o trabalho, mas principalmente para equacionar os problemas nacionais de cada geração e para lhes dar as soluções convenientes e possíveis, para traçar a linha política (no sentido mais amplo do termo) que incorpore as aspirações coletivas, imprimindo-lhes uma direção consciente. Criar um pensamento que abranja tais objetivos, e que lhes dê efetividade e consistência, é a finalidade última da educação, pois significa ao mesmo tempo duração e mudança, isto é, o de renovação através da revisão e redistribuição dos valores sociais. Para isso deve ser objetivo da Educação preparar homens capazes de clarificar os valores de sua sociedade e de tomar as decisões fundamentais que os tornem efetivo. Esse objetivo importa na formação de um pensamento analítico e global de um pensamento capaz de, a um tempo, ligar os elementos e os dados variáveis, e de os decompor e de os submeter à ponderação devida. Deve a Educação preocupar-se em criar dirigentes políticos e empresariais dotados de visão global e aptos a sentirem as tendências das modificações sociais, e a mensurar a força relativa das variáveis que as produzem. Quando as classes dirigentes deixam de aprender essas tendências, e quando a educação se volta exclusivamente para o passado, para as formas sociais estratificadas, deixa ela de realizar sua verdadeira missão. A revisão incessante de valores a que está obrigado o homem em face de uma sociedade em contínua transformação importa ainda em uma outra preocupação: a de relacionar os novos valores a um sistema moral, a de manter um controle sobre os fenômenos cambiantes da vida social. (NASCIMENTO SILVA, 1969, p. 160).

Para Saviani (2007), o sentido geral do Fórum *A Educação que nos Convém* é traduzido “pela ênfase nos elementos dispostos pela Teoria do Capital Humano e “na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista” (p.342).

A Teoria de Capital Humano (TCH) foi cunhada por Theodore Willian Schultz, em 1961, que com base na perspectiva da economia americana buscava uma correlação entre o investimento na formação do trabalhador e a distribuição de renda pessoal. Em 1965, Theodore Schultz publica o livro *The economic value of education* que trata, dentre outros temas, da relação entre a esfera privada e a formação profissional, a realização da pesquisa científica e do desenvolvimento de novas tecnologias, na sociedade americana. O conceito de capital humano, tal como era desenvolvido por Schultz (1961), encerrava uma compreensão de trabalho apenas como uma capacidade de realizar uma tarefa manual que exigisse escasso

conhecimento e especialização. Na linha central do desenvolvimento do conceito, o investimento em capital humano se refere ao investimento em escolaridade, treinamento e saúde do trabalhador.

Para Leher (2009), a chamada Teoria de Capital Humano atribui à educação um papel estratégico na produção de ganhos adicionais para o capital, desde que o adestramento profissional estivesse alinhado com as demandas do capital.

Na educação, a teoria de capital humano gerou a concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação (SAVIANI, 2007). Na concepção tecnicista, propagou-se a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, chancelando a noção de que os investimentos em educação devem ser determinados pelos critérios do investimento capitalista. Nessa perspectiva, a teoria de capital humano, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um valor econômico.

1.3.2 Os convênios entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional: *Os acordos MEC-USAID*

A desestabilização do governo João Goulart (1961 a 1964) - marcado pelo fracasso do Plano Trienal⁹ elaborado pelo economista Celso Furtado - deu origem ao golpe militar de 1964, materializado no Ato Institucional nº 1 (AI-1). Com a deposição de João Goulart, o deputado Ranieri Mazzili assumiu provisoriamente a presidência no Brasil e posteriormente, com o Ato Institucional nº1 (AI-1), o poder passou para as Forças Armadas.

Com o AI-1, foi eleito o general Castelo Branco, como presidente da República do Brasil, e simultaneamente, a ele foi conferido o poder de cassar os direitos políticos de qualquer cidadão. Como resultado, as diretorias dos sindicatos foram substituídas por interventores e também as entidades estudantis foram proibidas de se manifestarem, impossibilitando dessa forma a representação estudantil, a nível nacional. A censura que cuidava da imprensa também foi impedida de fazer circular livremente as informações.

⁹ Diante de um cenário econômico que apresentava dificuldades no gerenciamento das contas públicas e nos contratos externos, foi anunciada, em 30 de dezembro de 1962, a adoção do Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social. Elaborado pelo ministro extraordinário do Planejamento, o economista Celso Furtado, o plano procurou estabelecer regras e instrumentos rígidos para o controle do *déficit* público e refreamento do crescimento inflacionário.

Nessa ocasião, o general Golbery do Couto e Silva monta o Serviço Nacional de Informações (SNI) criado pela lei nº 4.341 em 13 de junho de 1964 com o objetivo de supervisionar e coordenar as atividades de informações e contrainformações no Brasil e exterior.

O AI-1 estabeleceu eleições diretas presidenciais, em 03 de outubro de 1965, com vigência prevista para até o dia 1º de janeiro de 1966, ocasião em que supostamente o país retornaria à normalidade democrática. No entanto, com as Forças Armadas divididas em dois grupos antagônicos - a dos liberais conservadores e o grupo da chamada *linha dura*, da qual faziam parte os militares extremistas - o poder acabou centralizado com os militares da chamada *linha dura*.

De 1964 a 1966, há o predomínio da tendência liberal conservadora, representada pelo general Castelo Branco, e em 1967, os militares extremistas (que compunham o grupo *linha dura*), assumem o poder na figura do general Artur da Costa e Silva. O Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Artur da Costa e Silva, foi a expressão da ditadura civil militar brasileira (1964-1985), conforme se constata, a seguir.

O AI-5, no artigo 3º, determina que o “Presidente da República, no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição” (BRASIL, 1968a)¹⁰.

O artigo 4º instaura a suspensão, sem as limitações previstas na Constituição, dos “direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de dez anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais” (idem). O artigo 5º determina

a suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa simultaneamente em: (I) a cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função; (II) a suspensão do direito de votar e ser votado nas eleições sindicais; (III) a proibição de atividade ou manifestação sobre assunto de natureza política; (IV) a aplicação, quando necessário, das seguintes medidas de segurança: liberdade vigiada; proibição de frequentar determinados lugares; domicílio determinado (BRASIL, 1968a).

¹⁰ Assinam o Ato Institucional nº5: O presidente da República general Artur da Costa e Silva, o Ministro da Justiça Luís Antônio da Gama e Silva, Augusto Rademaker Grünewald (Marinha), General Aurélio de Lyra Tavares (Exército), José de Magalhães Pinto (Relações Exteriores), Antônio Delfim Neto (Fazenda), Coronel Mário David Andreazza (Transportes), Ivo Arzua Pereira (Agricultura), Tarso Dutra (Educação), Coronel Jarbas G. Passarinho (Trabalho), Brigadeiro Márcio de Souza e Mello (Aeronáutica), Leonel Miranda (Saúde), Coronel José Costa Cavalcanti (Minas e Energia), General Edmundo de Macedo Soares (Indústria e Comércio), Hélio Beltrão (Planejamento), Afonso A. Lima, Carlos F. de Simas (Comunicações) (BRASIL, 1968a).

Ainda sobre o AI-5, o artigo 10 indica que “fica suspensa a garantia do *"habeas-corpus*, nos casos de crimes políticos contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular” (BRASIL, 1968a).

É nesta conjuntura política, associada à expressão *anos de chumbo*, que o AI-5 organiza o Estado. Sobre a consequência do AI-5 na educação, Leher (2009) comenta que

a ditadura *empresarial-militar* se viu diante de um dilema: se fortalecesse a universidade como instituição pública e autônoma poderia ter de pagar o preço de robustecer uma instituição que se voltaria política e academicamente contra o regime e o processo de modernização conservadora por ele conduzido; mas, de outra parte, sem apoiar a pesquisa e a formação de quadros técnicos e científicos de maior sofisticação não lograria alcançar os objetivos do padrão de acumulação. A primeira solução para esse dilema foi o recrudescimento da repressão no ambiente universitário. Dois meses e meio após a edição do AI-5, o staff governamental, assessorado pelos organismos de Washington, editou o novo decreto destinado especificamente à repressão nas instituições de ensino (LEHER, 2009, s/p).

No campo educacional, a instituição das reformas de ensino implementadas pela ditadura e as alterações nas bases organizacionais para ajustar a educação ao modelo econômico do capitalismo ficaram evidenciadas. O governo militar buscou implementar uma série de ações que tinham como objetivo adequar a política e a organização da educação brasileira às determinações socioeconômicas vigentes.

Roberto Leher (2015) - em artigo publicado na 37ª Reunião Nacional da ANPED - sintetiza o golpe militar de 1964, relacionando-o com o forte retrocesso nas condições políticas e sociais do país: “as iniciativas da ditadura empresarial-militar na educação superior priorizaram o combate às influências marxistas e ao nacional-desenvolvimentismo, como expresso na cassação de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire”.

No mesmo artigo, Leher (2015) destaca que as primeiras medidas desencadeadas na universidade foram a regulamentação da pós-graduação (Parecer Sucupira, 1965), vinculando-a ao modelo estadunidense. Leher revela, ademais, que na agenda propositiva para a educação, também o desmonte do projeto da Universidade de Brasília (UnB) com o afastamento de docentes e com “os efeitos do ‘Massacre de Manguinhos’ (em 1970 dez cientistas da Fiocruz foram cassados), as centenas de docentes cassados pelo AI-5 e a política de imposição do medo no interior das universidades” se mostraram disfuncionais para a ditadura. Leher (2015) prossegue afirmando que para “manter a universidade silenciada em termos críticos, a ditadura promoveu uma ampla reestruturação do aparato de Ciência e Tecnologia”.

Os movimentos de resistência à ditadura civil militar, por meio de manifestações culturais e nos festivais de canção expressavam o sentimento de protesto da sociedade, em geral. Nos teatros brasileiros montavam-se peças e shows revolucionários sobre a realidade do país. No cinema buscava-se uma nova linguagem para retratar a realidade do país e para exprimir a identidade nacional.

Tropicalismo foi o nome dado a este movimento que buscava criar uma cultura brasileira, a despeito das condições adversas impostas pelo governo militar. Como será visto mais detalhadamente, à frente, a Passeata dos Cem Mil foi uma manifestação popular contra a ditadura civil militar (1964-1985) no Brasil, organizada pela União Nacional dos Estudantes (UNE) em 26 de junho de 1968, na cidade do Rio de Janeiro, e contou com a participação de artistas, intelectuais e outros setores da sociedade brasileira.

Conforme Saviani (2007), é nesse contexto que passam a surgir as propostas de planejamento educacional, a partir dos acordos MEC-USAID - *United States Agency for International Development* - uma empresa de consultoria norte-americana que realizou inúmeras pesquisas sobre a educação no Brasil. Fica estabelecido através desse acordo, a cooperação técnica e financeira para a implementação no território brasileiro de propostas de reformas no ensino, de acordo com padrões impostos pelos Estados Unidos da América do Norte.

Como resultado dos acordos MEC-USAID, a reforma na educação brasileira foi implementada através da execução da Lei nº 5.540/68, caracterizada por uma legislação centralizadora, estabelecendo as normas de organização e funcionamento do ensino superior.

Ainda no contexto MEC-USAID foram assinados vários contratos de cooperação, dentre estes, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), firmado em junho de 1956, com o objetivo de melhorar o ensino elementar brasileiro. Esse acordo surgiu da análise da situação do ensino primário, nos anos 1950, que apresentava altos índices de evasão e repetência, elevado número de professores leigos e a utilização de material didático inadequado. Outro fator destacado pelo PABAE - na análise da situação do ensino primário brasileiro - foi que o fracasso da escola estava relacionado à baixa qualificação do corpo docente e que seria necessário o investimento na formação do professor primário. Leher (2009) assegura que a efetividade da ação ditatorial não teria se consolidado sem a participação de membros da comunidade acadêmica que atuavam em sinergia com os tecnocratas do governo *empresarial-militar* e com a assessoria da *United States Agency for International Development* (USAID).

A cooperação técnica proposta pelo PABAE e o encaminhamento das ações pedagógicas nas escolas brasileiras desencadeou reações contrárias entre os professores e na comunidade escolar, em geral. Professores, pais e alunos, ao se posicionarem contra as propostas de reformas, contribuíram para a não concretização das mudanças anunciadas pelo PABAE.

A pesquisa desenvolvida por Paiva e Paixão (2002) deu origem à publicação do livro *PABAE (1956-1964)* que reconstitui historicamente a implantação e o desenvolvimento deste programa. No campo da formação dos professores, o PABAE promoveu cursos de aperfeiçoamento e de especialização, com o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e com a participação de diversos docentes de instituições americanas de ensino.

No Brasil, entre 1959 e 1964, foram realizados cursos supervisionados por técnicos americanos para 864 bolsistas oriundos de todas as unidades da federação brasileira, que à época, abrangia 21 Estados e o Distrito Federal (PAIVA, PAIXÃO, 2002).

As autoras chamam a atenção para a ênfase que o PABAE atribuía a utilização das tecnologias na escola, com a projeção de filmes didáticos confeccionados nos Estados Unidos da América do Norte. Segundo as autoras, os objetivos e as ações apresentadas pelo PABAE estão relacionados à perspectiva tecnicista que ao assegurar, por exemplo, a criação de alternativas técnico-metodológicas nas práticas pedagógicas, valorizam a utilização intensiva de recursos audiovisuais, partindo da ideia de que estes são prioritários na promoção da aprendizagem na escola.

A influência do PABAE, no campo do currículo no Brasil, resultou na criação de departamentos nas faculdades e nas universidades do país para tratar, especificamente, de currículo e supervisão, e especialmente, para se dedicar à promoção de cursos para os professores sobre questões curriculares.

A próxima seção se dedica a analisar alguns manuais de ensino, dos anos setenta, marcadamente, de tradição curricular tecnicista. Interessa-me entender os enfoques curriculares tecnicistas e, em decorrência, a pedagogia dos objetivos, que a meu ver, está vinculada aos conceitos de eficiência e eficácia educacional desde que alinhada ao trabalho docente.

1.3.3 Os manuais de ensino dos anos setenta: Os aspectos operacionais do tecnicismo pedagógico

[...] porque atingem a raiz mesma do problema da educação, que é o professor: a) revisão dos processos de preparação dos mestres primários; b) introdução de meios tecnológicos na escola, quer pela ampla utilização dos recursos audiovisuais, quer mediante a do que se convencionou chamar o ensino programado – *Enseignement programmé, programmed instruction ou programmed learning*, como é denominado na França, nos Estados Unidos e na Inglaterra

Renault, 1966, p. 3, apud Inácio, Fátima Pacheco de Santana, 2011, p. 107

Discurso do Professor Abgar Renault (1966), Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro, durante a realização da II Conferência Nacional de Educação, na qual solicita assistência técnica ao Ensino Primário à Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil (USOM-B).

A implantação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), no Estado de Minas Gerais, no período de 1956 a 1964, por iniciativa da USOM-B deu origem aos Centros de Formação do Magistério. A prioridade destes centros de formação era o treinamento de professores nas técnicas de ensino e na produção de materiais didáticos. A influência do PABAE, no campo do currículo, com características tecnicistas e de *viés* americano resultou na publicação de vários livros. O *viés* americano se refere à tradição curricular tecnicista que predominou nos Estados Unidos da América do Norte. Estes livros elaborados pelos técnicos do PABAE tinham como objetivo orientar as práticas docentes das professoras primárias. Como observado anteriormente, no contexto do PABAE o currículo de tendência tecnicista foi caracterizado pela racionalidade técnica, pela preocupação com os objetivos e com o controle do processo educativo. Dentre os livros traduzidos e publicados no Brasil, no período de janeiro de 1969 a 1978, destaco como contribuição à minha compreensão dos aspectos operacionais do tecnicismo as obras que descrevo a seguir - o quadro que se segue apresenta as produções ordenadas historicamente.

Quadro 1 - Manuais de ensino dos anos setenta selecionados para análise.

POPHAM, William James, BAKER, Eva L. <i>Como estabelecer metas de ensino</i> . Porto Alegre: Editora Globo, 1978.
HUNTER, Madeline. <i>Teoria do Reforço para professores</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, 1978a.
HUNTER, Madeline. <i>Ensine mais-mais depressa</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, 1978b.
POPHAM, William James. <i>Manual de avaliação. Regras práticas para o avaliador educacional</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
POPHAM, William James, BAKER, Eva L. <i>Sistematização do Ensino</i> . Porto Alegre: Editora Globo, 1976a.
POPHAM, William James, BAKER, Eva L. <i>Táticas de ensino em sala de aula</i> . Porto Alegre: Editora Globo, 1976b.
POPHAM, William James, BAKER, Eva L. <i>Como planejar a sequência de ensino</i> . Porto Alegre: Editora Globo, 1976c.
BLOOM, Benjamin S., KRATHWOHL, David R., MASIA, Bertram B. <i>Taxionomia de Objetivos Educacionais. Domínio afetivo</i> . Porto Alegre: Editora Globo, 1974.
OLIVEIRA, J. Batista Araújo. <i>Tecnologia educacional: teorias da instrução</i> . Petrópolis: Vozes, 1973.
NAGEL, Thomas S., RICHMAN, Paul T. <i>Ensino para competência. Uma estratégia para eliminar fracasso</i> . Rio de Janeiro: Editora Globo, 1972.
TYLER, Ralph W. <i>Princípios Básicos de Currículo e Ensino</i> . Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

Fonte: Elaboração própria.

Para compreender as concepções de ensino e aprendizagem presentes nos manuais optei como categorias de análise: (a) Caracterização da obra; (b) Técnicas de ensino; (c) Perspectiva curricular; (d) Concepção de avaliação.

1.3.3.1 POPHAM, William James, BAKER, Eva L. *Como estabelecer metas de ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 1978. 139 p.

a) Caracterização da obra: O livro compõe-se de uma coleção de cinco programas de auto ensino planejados para serem completados individualmente pelo leitor. Trata-se de programas que abordam vários aspectos do ensino e sua intenção em prover um conjunto de competências que possam ser utilizadas pelo professor na tomada de decisões do ensino.

b) Técnicas de ensino: Os autores apresentam cinco programas de auto ensino que consideram como sendo recursos indispensáveis para que o professor adquira as competências necessárias na tomada de decisões em sala de aula:

- Sistematização da tomada de decisões no ensino: Descrito como um modelo geral de ensino que poderá ser utilizado pelos professores ao decidirem as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula e na definição dos critérios de eficiência dessas mesmas atividades;
- Objetivos educacionais: Esse programa auxilia o desenvolvimento de metas de ensino previamente formuladas, de modo que o professor saberá distinguir os objetivos de ensino formulados ou não, em termos comportamentais. Do mesmo modo, este programa auxilia o professor a converter objetivos comportamentais em formas que especifiquem o comportamento do aluno após o ensino;
- Seleção apropriada de objetivos educacionais: O programa desenvolve as habilidades necessárias ao professor para a utilização das Taxionomias de Objetivos Educacionais, partindo de uma pergunta central: Que objetivos um professor deve tentar atingir?
- Estabelecimento de padrões de desempenho: O programa descreve técnicas qualitativas e quantitativas que avaliam a competência do aluno, bem como as suas mudanças de comportamento intelectual, atitudinal e psicomotor durante o processo de aprendizagem.
- Base Nacional para um currículo: Esse programa se dispõe a examinar um sistema curricular para a produção de objetivos educacionais e, por consequência, a avaliação do mérito dos mesmos. O programa descreve os principais componentes deste sistema e indica a forma como cada elemento (deste componente) deverá ser utilizado nas questões educacionais (POPHAM, BAKER, 1978).

c) Perspectiva curricular: O currículo opera num modelo de ensino pautado no desenvolvimento de metas de ensino previamente formuladas. Técnicas qualitativas e quantitativas para a avaliação do aluno são utilizadas, incluindo mudanças de comportamento intelectual, atitudinal e psicomotor (POPHAM, BAKER, 1978).

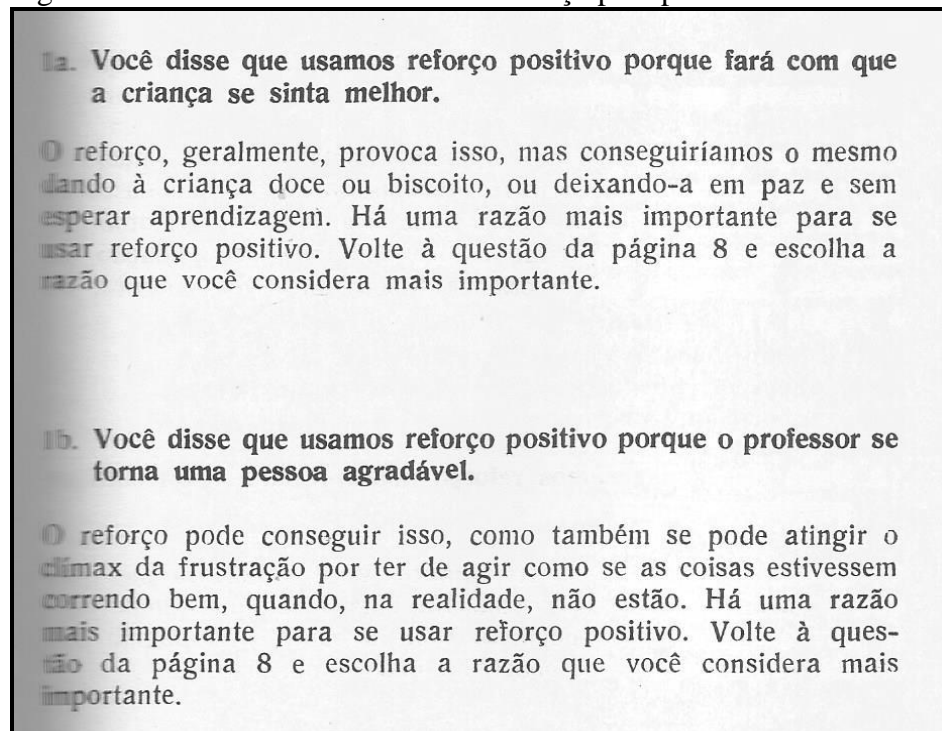
d) Concepção de avaliação: A avaliação é realizada através da observação do comportamento do aluno após o ensino. Desempenho medíocre dos alunos após o ensino “geralmente é o reflexo de inadequações na sequência do ensino” (POPHAM, BAKER, 1978, p. 18).

1.3.3.2 HUNTER. Madeline. *Teoria do Reforço para professores*. Petrópolis:Vozes, 1978a. 77 p.

a) Caracterização da obra: Hunter (1978a), na introdução do livro, esclarece que não intenciona discutir as diferentes teorias de aprendizagem. Sua intenção é desenvolver os conceitos de reforço positivo e de reforço negativo para o professor aplicar no contexto da sala de aula. Sobre o reforço positivo, a autora revela que ao se estabelecer uma conexão entre um estímulo e uma resposta, existiria um reforço se essa conexão fosse satisfatória, e assim a aprendizagem estaria associada à satisfação. Por outro lado, a aprendizagem não se realizaria se o reforço não fosse satisfatório. Para Hunter (1978a), “sempre que as crianças se comportam da maneira que desejamos que continuem a fazê-lo, o reforço positivo imediato, aumenta a probabilidade de que prossigam agindo assim” (p. 11).

b) Técnicas de ensino: Em um formato de manual de instruções para os professores, o livro de Hunter (1978a) desenvolve conceitos de reforço do comportamento, através de uma série de exemplos de situações que podem ocorrer em sala de aula. Esses exemplos vêm acompanhados de explicações de Hunter (1978a), conforme se constata a seguir:

Figura 1 - Gravura do livro Teoria do reforço para professores.



Fonte: HUNTER, 1978a, p. 09.

c) Perspectiva curricular: Hunter (1978a) propõe estratégias para o professor relacionar as tarefas de aprendizagem com os diferentes interesses dos alunos, como a utilização de jogos e outras atividades lúdicas que motivem os alunos e atividades escolares diversificadas a partir do uso de vídeos, de trabalhos em grupo e de trabalhos individuais que possam contribuir para manter o interesse dos alunos nas tarefas escolares. Segundo a autora, o conhecimento psicológico resultará num aprendizado significativamente maior por parte dos alunos. Hunter (1978a) afirma que uma vez que o professor identifica um objetivo educacional adequado ao aluno, “o conhecimento da teoria da aprendizagem revelará o meio mais eficaz, eficiente e econômico de atingir esse objetivo” (p. 05).

d) Concepção de avaliação: Pautada no conceito de reforço que resulta no processo de mudança de comportamento.

1.3.3.3 HUNTER, Madeline. *Ensine mais-mais depressa*. Petrópolis: Vozes, 1978b. 133 p.

a) Caracterização da obra: Ao longo do livro Hunter (1976), defende a ideia de que a motivação é um dos fatores principais na extensão e rapidez da aprendizagem. A autora afirma que “ensinar é uma profissão que se aprende, não um traço genético ou dom divino” (p. 07).

b) Técnicas de ensino: Madeleine Hunter (1978b) defende a ideia de que é a capacidade do professor ao estimular os alunos à aprendizagem que trará maiores possibilidades de sucesso. A autora afirma que se o professor utilizar o manual aplicando os vários testes, presentes no livro, que dizem respeito ao processo de aprendizagem as chances de sucesso são aumentadas consideravelmente. Para “aumentar a velocidade da aprendizagem”, a autora se reporta a psicologia da aprendizagem para tratar, inclusive, da motivação tanto do aluno quanto do professor (HUNTER, 1978a, p. 7).

c) Perspectiva curricular: Da mesma forma descrita no livro *Teoria do Reforço para professores* a autora propõe estratégias para o professor relacionar as tarefas de aprendizagem com os diferentes interesses dos alunos, como a utilização de jogos e outras atividades lúdicas que motivem os alunos e atividades escolares diversificadas a partir do uso de vídeos, de

trabalhos em grupo e de trabalhos individuais que possam contribuir para manter o interesse dos alunos nas tarefas escolares.

d) Concepção de avaliação: Para a autora, quatro princípios auxiliam o professor na avaliação da aprendizagem. São estes: (1) reforço positivo; (2) reforço negativo; (3) extinção, isto é, nenhum reforço; (4) reforço sistemático que concorre para a aprendizagem ser mais rápida (HUNTER, 1978a, p. 127).

1.3.3.4 POPHAM, William James. Manual de avaliação. Regras práticas para o avaliador educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977. (Número de páginas: 91 p.)

a) Caracterização da obra: Obra de autoria de Popham (1977), o livro é apresentado como um manual de procedimentos técnicos para a avaliação educacional.

b) Técnicas de ensino: O último capítulo do livro apresenta uma lista de regras para o avaliador educacional:

- (i) o avaliador deve encorajar o uso de objetivos de ensino;
- (ii) deve identificar critérios de adequação;
- (iii) estabelecer níveis mínimos de proficiência para os objetivos;
- (iv) utilizar testagens de rendimento com relação a um domínio quando tiver de gerar itens de teste para objetivos, dentre outros (POPHAM, 1977, p. 81).

c) Perspectiva curricular: Popham (1977) comenta que depois que um objetivo é formulado “existe outra pergunta que deve ser respondida por aqueles que elaboram o objetivo”, que está relacionada ao nível de competência que o aluno deve demonstrar. A isso, o autor denomina de nível mínimo de competência e é ilustrado pela parte em itálico: “O aluno deve ser capaz de resolver, corretamente, *pelo menos nove entre dez* contas de multiplicar que envolvam quaisquer pares de dois dígitos, gerados pelo instrutor” (POPHAM, 1977, p. 29).

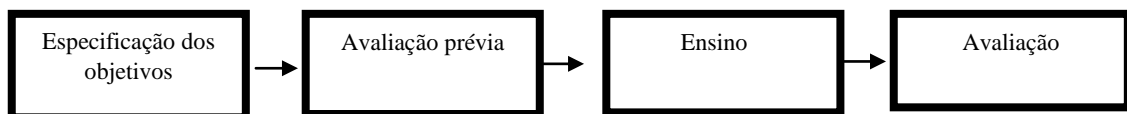
d) Concepção de avaliação: O autor concebe a avaliação com base em dois aspectos: na determinação das necessidades educacionais e na adequação do tratamento dos meios, que pode ser formativa ou somativa (POPHAM, 1977).

1.3.3.5 POPHAM, William James, BAKER, Eva L. *Sistematização do Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 1976a.: 157 p.

a) Caracterização da obra: William James Popham e Eva Baker (1976a) apresentam um modelo de ensino orientado para o alcance de metas e para a formulação operacional de objetivos instrucionais. Tratam da avaliação e da utilização de materiais de ensino programados, e outros assuntos.

b) Técnicas de ensino: Nesta publicação, os autores apresentam um modelo de ensino orientado para o estabelecimento de metas, descrevendo em detalhes as especificidades dos objetivos a serem alcançados. Segundo os autores, um modelo de ensino orientado para o alcance de metas deve atender à questão dos comportamentos observáveis que o aluno deve adquirir ao longo do processo de aprendizagem. O modelo recomendado pelos autores compreende quatro operações distintas, descritas a seguir:

Quadro 2 - Modelo de ensino orientado para as metas.



Fonte: POPHAM, BAKER, 1976a, p. 12.

Cabe sublinhar, que a combinação desses fatores evidencia uma abordagem de aprendizagem definida para controlar e avaliar os resultados, a partir de objetivos predefinidos.

c) Perspectiva curricular: Em todo o livro, é possível encontrar recomendações para o professor avaliar o efeito de suas decisões de ensino, de acordo com o desempenho dos alunos no encerramento de uma sequência de ensino. Popham e Baker (1977) observam que as preocupações com o currículo se referem a que objetivos educacionais o professor deve

promover para tornar o ensino mais eficiente. Os autores definem *currículo* como “resultados de aprendizagem planejada pelos quais a escola é responsável” (POPHAM; BAKER, 1977, p. 43).

d) Concepção de avaliação:

- Utilização de instrumentos de mensuração que reflitam os objetivos que o professor pretende alcançar;
- Utilização de testes padronizados com questões “particularmente difíceis para produzirem um teto de testagem bastante alto” para obter uma “boa dispersão no desempenho dos estudantes” (POPHAM; BAKER, 1977, p. 122).

1.3.3.6 POPHAM, William James, BAKER, Eva L. *Táticas de ensino em sala de aula*. Porto Alegre: Editora Globo, 1976b. 156 p.

a) Caracterização da obra: Os autores, ambos da *University of California*, em *Los Angeles*, apresentam um modelo de ensino baseado na ideia de que o professor deve ser um técnico treinado para melhorar a qualidade de seu trabalho em sala de aula. Nesta obra os autores apresentam programas destinados aos professores que, além de focalizar o tópico de metas de ensino, mostram como selecionar, formular e estabelecer padrões de desempenho do aluno para o alcance de tais metas.

b) Técnicas de ensino: William James Popham e Eva Baker (1976b) indicam seis programas a serem utilizados pelos professores:

(i) *Planos escritos para o ensino em sala de aula:* esse programa descreve “os elementos recomendados para as duas formas mais difundidas de planos de ensino em sala de aula: a unidade de trabalho e o plano de aula (p.01);

(ii) *Ensino individualizado:* oferece ao professor “vários modos de individualizar o ensino na sala de aula”, através de diferentes maneiras de planejar o ensino para que se ajuste ao aluno (p. 02);

(iii) *Táticas de ensino para metas afetivas:* o programa parte da premissa que “as metas de ensino afetivas são as mais importantes que aos professores de sala de aula é dado alcançar”. O programa descreve “a natureza geral de três táticas que são úteis em promover a

consecução de metas afetivas”, que são “a modelação, a contiguidade e o reforço”, e ao mesmo tempo proporciona ao leitor elementos para verificar na prática se as táticas estão sendo bem empregadas (p.02);

(iv) *O ensino da leitura*: este programa descreve um modelo específico aplicado ao aperfeiçoamento do ensino da leitura. O leitor pratica a descrição do modelo, identificando exemplos de objetivos e atividades de leitura que “elucidam o seu uso e elaboram questões de teste que meçam as aptidões de leitura suscetíveis de serem promovidas por um modelo empírico” (p. 02);

(v) *Como abrir a estrutura da sala de aula*: esse programa examina a possibilidade de projetar atividades de sala de aula “que sejam menos constritivas do que tantas vezes se observa”. São oferecidas sugestões de planos de ensino “que produzem uma estrutura mais aberta de sala de aula e descrevem os atributos de uma estrutura aberta para determinadas situações de sala de aula” (p. 02);

(vi) *A disciplina em sala de aula*: o programa apresenta “enfoques operantes em princípios de controle em sala de aula para enfrentar contingências” e mostra as “soluções para problemas comuns em sala de aula utilizando o paradigma do reforço” (p. 10).

Os autores, para exemplificarem os programas anteriormente descritos, recorrem a uma situação que pode ocorrer em sala de aula:

Suponha, por exemplo, que um filme programado não chega a tempo ou estejam faltando outros materiais didáticos necessários. Que fará você então? Talvez seja fácil passar a atividade seguinte da unidade de trabalho, talvez não. Um plano de aula de recapitulação que possa ser lançado nesse vácuo é confortador. A natureza do plano de aula de recapitulação dependerá, é claro, da matéria e do nível de ensino, mas de modo geral ele deve voltar-se para um objetivo que seja relevante ao tópico da unidade, mas que talvez não seja coberto durante o tempo disponível. As aulas de recapitulação também podem ser usadas se o professor superestimou seriamente o tempo que seria absorvido por certas atividades, ou se os resultados da pré-testagem indicam a necessidade de introduzir muitas modificações nos objetivos e atividades da unidade (POPHAM, BAKER, 1976b, p. 19).

A situação retratada pelos autores refere-se a improvisações no planejamento pedagógico que ocorrem quando determinadas ações previstas no plano de aula não se realizam. No excerto acima transcrito, os autores fazem referência ao tempo disponibilizado para as atividades pedagógicas e a recapitulação do plano de aula.

c) Perspectiva curricular: O plano de aula como um detalhamento do plano de ensino se refere às unidades previstas, de modo geral, sistematizadas para uma situação didática real. O plano de aula orienta as ações do professor em sala de aula oportunizando, principalmente, revisões

e aprimoramentos das atividades concretas. No entanto, a tendência tecnicista exalta o método e a técnica de ensino desconsiderando as dimensões subjetivas do processo pedagógico.

No tecnicismo, arbitrariamente, parte-se de uma análise lógica do processo pedagógico que “representa uma forma idealista e formalista de abordar o fenômeno educacional” (FREITAS, 2012, p. 37). Esses aspectos comentados por Freitas (2012) servem para definir a gravura posta no livro para exemplificar a situação retratada no excerto acima descrito – uma professora está diante de seus alunos dizendo: *Nos próximos vinte minutos, quero que vocês pensem em coisas bonitas*. Os alunos, por sua vez, mentalizam uma cena em que a professora está em uma fogueira e amarrada com cordas. Conforme a gravura, abaixo, o semblante de dois alunos ao imaginar a professora nessa situação é de alegria:

Figura 2 – Gravura do livro *Táticas de Ensino* em sala de aula.



Fonte: POPHAM, BAKER, 1976b, p. 19.

A prática tecnicista na experiência escolar decorre do comportamento operante, por meio da utilização de princípios e estratégias próprias do behaviorismo. Mas, ainda que no plano das ideias (como representado na gravura), é possível pensar nas ações dos sujeitos que não se submetem passivamente ao ambiente.

d) Concepção de avaliação: Popham e Baker (1976b) dão orientações sobre os esquemas de ensino individualizado. Os autores argumentam que esses esquemas de ensino individualizado devem se organizar em torno de três modalidades gerais de ensino, que seriam: o ensino de grandes grupos, o ensino de pequenos grupos e o estudo independente. A partir dessas três modalidades, “o professor individualizaria o ensino e empregaria uma série de procedimentos

didáticos diferentes” (p. 35). Para exemplificar, James Popham e Eva Baker (1976b), apontam a seguinte situação:

Suponhamos que um professor se baseie exclusivamente num método de palestras e discussões com a totalidade do grupo. Embora se permita a alguns estudantes buscarem **objetivos** diferentes, é difícil compreender como tais alunos poderiam fazer **progressos na direção de objetivos dissimilares** a menos que se dispusesse de vários enfoques didáticos, de modo que mesmo divididos em dois grupos apenas, diferentes estudantes pudessem fazer coisas diferentes ao mesmo tempo (p. 36) (grifos meus).

Os autores asseguram que “os principais fatores limitativos no empenho de individualizar o ensino, são, caracteristicamente, a imaginação e a energia do professor” (p. 36). Para os autores, diante desses fatores limitativos no empenho de individualizar o ensino, “é importante, por isso, aumentar a variedade de procedimentos específicos que compõem o repertório do professor, [...], quer quanto aos fins, quer quanto aos meios, o professor possa escolher entre numerosas alternativas” (p. 36).

Sugerem quatro procedimentos que julgam ser apropriados ao ensino, que são: palestras educativas, professores convidados, demonstrações pormenorizadas e apresentações de meios sintonizados com o grupo. James Popham e Eva Baker (1976b) dão ênfase “a quarta técnica, particularmente adequada ao ensino de grandes grupos” que envolve o uso de “meios sintonizados com o grupo, como filmes e gravações em fita cassete” (p. 36-37).

Sobre o estudo independente, os autores consideram quatro procedimentos didáticos recomendados para o aluno que estuda independentemente, que são:

- (i) materiais comerciais de auto ensino;
- (ii) materiais de auto ensino¹¹ desenvolvidos pelo professor;
- (iii) centros de recursos didáticos;
- (iv) programas de monitoração.

James Popham e Eva Baker (1976b), asseguram que:

Quando o aluno trabalha por conta própria, um procedimento de utilidade imediata é fazer com que ele empregue materiais de auto-ensino comercialmente preparados. Alguns destes serão materiais de ensino programados, outros serão livros de exercícios, alguns serão mesmo textos-padrão ou outros livros convencionais. O importante é que o aluno possa trabalhar independentemente com eles, dentro do seu ritmo próprio, sem depender demasiado de um professor. [...] um número cada vez maior de editores procura criar materiais de ensino que, quando usados de acordo com suas recomendações, se responsabilizam pela aprendizagem do estudante. [...] na ausência de materiais comerciais disponíveis, um professor pode ser forçado a

¹¹ Como já observado o uso do hífen está conforme a transcrição literal do texto.

empregar materiais de auto-ensino desenvolvidos pelo professor (POPHAM; BAKER, 1976b, p. 40).

O quarto procedimento - que se refere ao programa de monitoração - é apresentado por James Popham e Eva Baker (1976b) da seguinte maneira:

O estudante individual é orientado por um colega de aula, um estudante mais velho ou um paraprofissional, como, por exemplo, um funcionário do distrito escolar trabalhando em regime de tempo parcial. Pelo fato de poderem ser estabelecidos numa base de trabalho aos pares, os programas de monitoração permitem uma individualização quase completa. Os que se ocupam, em monitorar, no entanto, devem ser cuidadosamente **treinados** no emprego de boas práticas de ensino. Muitos programas têm fracassado simplesmente porque se havia presumido que qualquer pessoa, mesmo sem experiência nem **treinamento**, podia ser um monitor **eficiente**. Se forem empregados judiciosamente num sistema bem coordenado de estudo independente, esses quatro procedimentos deverão dar bons resultados (POPHAM; BAKER, 1976b, p. 41) (grifos meus).

No excerto acima, William James Popham e Eva Baker (1976b) dão ênfase ao programa de monitoração demonstrando que, por intermédio de um *treinamento*, o trabalho do professor em sala de aula poderá ser substituído por “um colega de aula, um estudante mais velho ou um paraprofissional, como, por exemplo, um funcionário do distrito escolar”.

Os autores se referem ao *treinamento* como uma condição importante para o emprego de boas práticas de ensino e asseguram que: “Muitos programas têm fracassado simplesmente porque se havia presumido que qualquer pessoa, mesmo sem experiência nem treinamento, podia ser um monitor eficiente”. Conceitos como “monitoração”, “treinamento”, “resultados” apontam para o estabelecimento de ações de maior controle sobre o aparato escolar.

Figura 3 – Exigências curriculares - livro *Táticas de Ensino em sala de aula*.



Fonte: POPHAM, BAKER, 1976b, p. 12.

No paradigma tecnicista, a construção de objetivos visa controlar os fins a serem atingidos com o currículo restringindo o conhecimento ao atendimento desses objetivos. Vejamos outra figura do livro:

Figura 4 – Ritualização da palavra - livro *Táticas de Ensino em sala de aula*



Fonte: POPHAM, BAKER, 1976b, p. 48.

Ao observar essa gravura, pensei primeiramente em Foucault quando indaga: O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; [...] senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2011, p. 44-45). No sentido foucaultiano, as coerções do discurso são aquelas que limitam seus poderes, as que dominam as suas aparições, e especialmente, as que selecionam os sujeitos que falam (FOUCAULT, 2011).

Para a ACD as práticas discursivas têm efeitos ideológicos, ou seja, o discurso contribui para a criação e reprodução das relações de poder entre diferentes grupos sociais. Como afirma Fairclough, “a luta pela linguagem pode manifestar-se como uma luta entre tipos de discursos ideologicamente diversos” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 90).

Fairclough (2008) argumenta que nas formulações de Foucault há uma discussão detalhada das formas de luta. No entanto, Fairclough afirma que, na totalidade do trabalho de Foucault, a impressão que se tem é a de que os sujeitos estão assujeitados a sistemas imóveis de poder, em que a resistência é geralmente contida e não representa ameaça.

Para Fairclough (2008), o sujeito não é assujeitado pelas estruturas das quais participa – “as estruturas são reproduzidas ou transformadas, dependendo do estado das relações, do

equilíbrio de poder, entre os que estão em luta” (p. 84). Segundo o autor, “os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras” (p. 121).

Mas, procuro demonstrar, recorrendo a Foucault, que as práticas discursivas escolares parecem nos remeter ao *panopticismo* das relações na escola, através do ordenamento das salas de aula (FOUCAULT, 2011). Na perspectiva foucaultiana, o *panopticismo* trata de controlar a conduta dos sujeitos, no âmbito de determinadas instituições disciplinares - nesse caso, a escola.

1.3.3.7 POPHAM, William James, BAKER, Eva L. *Como planejar a sequência de ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 1976c. 144 p.

a) Caracterização da obra: O livro apresenta cinco programas de instrução que tratam dos aspectos do ensino que se relacionam a um conjunto de competências desejáveis ao professor no momento de tomada de decisões relativas à instrução.

b) Técnicas de ensino: O foco dos programas é o planejamento de uma sequência de ensino. Os cinco programas são transcritos, de forma breve, a seguir:

1. Prática adequada - consiste em me fornecer ao aluno oportunidades de praticar o comportamento indicado pelo objetivo de ensino;
2. Conhecimento dos resultados - associado ao conceito de proporcionar ao aluno oportunidades de prática adequada, está o princípio através do qual o professor permite a ele descobrir se suas respostas são adequadas;
3. Análise e sequência dos comportamentos dos alunos;
4. Percepção do propósito - este programa trata da motivação, ou seja, da necessidade de levar os alunos a perceberem o valor do que estão estudando;
5. Avaliação - atenção a elaboração de testes e interpretação dos resultados.

c) Perspectiva curricular: O ensino por competência partindo de objetivos mais complexos e exigentes para a análise crítica das táticas a empregar (POPHAM, BAKER, 1976c).

d) Concepção de avaliação:

- Utilização de testes e amostragem de itens com interpretação dos dados relativos ao desempenho dos estudantes;
- Pré avaliação das competências dos estudantes para a seleção de itens apropriados para determinados objetivos.

1.3.3.8 BLOOM, Benjamin S., KRATHWOHL, David R., MASIA, Bertram B. *Taxionomia de Objetivos Educacionais. Domínio afetivo*. Porto Alegre: Editora Globo, 1974. 203p.

a) Caracterização da obra: O trabalho de Bloom e seus colaboradores tem a atenção voltada para a definição dos objetivos educacionais verificáveis que permitem, por meio de avaliações sistemáticas, organizar em níveis de aquisição as habilidades cognitivas.

b) Técnicas de ensino: Os objetivos de ensino que envolvem a capacidade e habilidade dos estudantes dão ênfase aos processos mentais de organização e reorganização de material para atingir determinado propósito. Os materiais podem ser dados ou evocados (BLOOM, KRATHWOHL, MASIA, 1974, p. 195).

c) Perspectiva curricular:

- Ênfase no ensino mnemônico;
- Planejamento com base em sequências didáticas de forma que garantam a eficácia e a eficiência no processo de aprendizagem;
- A taxionomia de Bloom apresenta uma divisão tríplice de objetivos educacionais que são cognitivos, afetivos e psicomotores. Os objetivos cognitivos “ênfatizam a recordação ou a reprodução de alguma coisa que presumivelmente foi aprendida, tanto quanto os que envolvam a resolução de alguma tarefa intelectual” (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1974, p. 04).
- Os objetivos afetivos são associados aos princípios estruturantes do domínio cognitivo. Bloom e colaboradores (1974) afirmam que no domínio cognitivo o interesse está voltado para que o aluno seja capaz de realizar uma tarefa quando solicitado;

- No domínio afetivo o interesse reside em que “ele realmente a faça, quando é apropriada, depois que aprendeu que pode fazê-la” (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1974, p. 60). No domínio psicomotor estão caracterizados os objetivos relacionados com o que os alunos devem realizar fisicamente, ou seja, ações no âmbito da motricidade. Mas, a análise dos objetivos de domínio afetivo inclui uma rede de significações que variam desde a atenção mais ativa aos estímulos. Os objetivos educacionais, no domínio afetivo, tendem a ser enunciações de virtudes desejáveis, entretanto, indefinidas.

d) Concepção de avaliação: A taxionomia prevê que os objetivos da educação podem ter significado a partir de dois processos, de certo modo distintos. Um processo se refere à definição do objetivo, em termos comportamentais, e também à definição, em termos operacionais, do recurso que será utilizado (por exemplo, testes, tarefas, observações), para avaliar se o aluno alcançou o objetivo. O segundo processo é o de tentar colocar um objetivo dentro de uma matriz global. É nesse segundo processo que as classificações da taxionomia de Bloom e seus colaboradores são dirigidas.

1.3.3.9 OLIVEIRA, J. Batista Araújo. *Tecnologia educacional: teorias da instrução*. Petrópolis: Vozes, 1973. 158 p.

a) Caracterização da obra: Na introdução do livro, o autor revela que a obra se destina “primordialmente ao professor, ao treinador de pessoal e aos responsáveis pelo desenvolvimento e implemento de currículos ou materiais de instrução” (OLIVEIRA, 1973, p. 11).

b) Técnicas de ensino: O autor apresenta diferentes teorias de instrução que “levam a variadas estratégias na preparação de um curso ou de um currículo” (p. 11). Oliveira (1973) utiliza os conceitos de Ausubel, Bruner, Gagné e Skinner, mostrando como cada um desses teóricos desenvolvem as suas teorias. O autor justifica a escolha dessas quatro teorias, afirmando que:

Por inclusão, adotamos quatro teorias pelo fato de serem mais propriamente teorias da instrução que teorias da aprendizagem. Teorias da instrução se preocupam com o processo de ensino: pretendem causar mudanças no aprendiz. Teorias da aprendizagem são menos úteis para a instrução porque se limitam a descrever o que ocorre. São desenvolvimentistas, não prescritivas. Finalmente, incluímos essas

teorias por serem elas capazes de dar uma visão de conjunto ao planejamento do processo instrucional (OLIVEIRA, 1973, p. 04).

Por exclusão, abandonamos a idéia [sic] de extrapolar, sem qualificar, conclusões da psicologia da aprendizagem animal para a aprendizagem tipicamente humana (escolar, por exemplo). Por isso, os autores e citações mais conhecidos foram eliminados, excluímos também as teorias mais gerais e historicamente incorporadas ao conjunto de conhecimentos chamado 'educação'. Nessa exclusão encontram-se Dewey, William James, Froebel, Pestalozzi, Herbart, e outros nomes familiares. Não negamos, com isso, suas contribuições. Se histórica e filosoficamente eles são importantes, operacionalmente suas recomendações seriam muito resumidas dentro do enfoque proposto neste livro (OLIVEIRA, 1973, p. 13-14).

c) Perspectiva curricular: A teoria da instrução integra os conceitos básicos da perspectiva *behaviorista* de aprendizagem por buscar produzir mudanças no comportamento dos alunos. No entanto, importante sublinhar que os teóricos utilizados pelo autor não colocam a mesma ênfase na especificação dos objetivos. Por exemplo, o psicólogo norte-americano *David Ausubel* (1918-2008) assinala que os objetivos devem se centrar nas necessidades do aluno em adquirir conhecimentos, assim como as estratégias e as habilidades devem ter prioridade no estabelecimento destes objetivos. *Jerome Seymour Bruner* (1915 - 2016) não se preocupa com a formulação de objetivos, no entanto em sua obra intitulada *The Skills of Relevance and the Relevance of Skills*,¹² admite a necessidade de se estabelecer objetivos para a instrução, ao concordar com a ideia de que estes são úteis para orientar o aluno no desenvolvimento do trabalho na escola.

Robert Mills Gagné (1916 - 2002) se preocupa com o ensino de habilidades – conceitos, regras – para a aquisição de conhecimento. Afirma que as estratégias cognitivas, “mesmo que possam ser ensinadas – e ele acredita que elas o sejam - não seriam suficientes para dar ao indivíduo as habilidades básicas de conhecimentos” (p. 71). Como já comentado em outra seção, Burrhus Frederic Skinner (1904 - 1990) foi um dos preconizadores do uso de objetivos instrucionais, em termos comportamentais, enfatizando procedimentos e técnicas necessários ao controle do processo ensino aprendizagem.

d) Concepção de avaliação: Para Oliveira (1973), a proposição de objetivos de instrução “é que estes são úteis na avaliação, tanto do desempenho do estudante, quanto na eficácia dos materiais de ensino” (p. 65). No último capítulo do livro, Oliveira (1973) trata das teorias da instrução e sua relação com a tecnologia educacional. O autor afirma que uma tecnologia educacional “ocupa-se em fornecer recursos oriundos da ciência e ancorados pelo que a tecnologia pode instrumentalizar para a melhoria dos métodos de preparação, implementação

¹² Cf. <<https://goo.gl/pM7vCl>> Acesso em: 16 mai. 2016.

e avaliação do sistema escolar” (p. 152). Nas palavras de Oliveira (1973), há “uma certa conceituação distorcida da tecnologia educacional como constando apenas do uso da TV, computadores, provas de múltipla-escolha, recursos audiovisuais e mesmo instrução programada (p. 153). O autor propõe um conceito mais amplo que, no entanto, não revela. Mas, destaca que a função do tecnólogo educacional é de auxiliar a definir “os objetivos, e proporcionar, no limite de suas capacidades e das descobertas disponíveis”, a maior quantidade possível de instrumentos e recursos (OLIVEIRA, 1973, p. 153).

1.3.3.10 NAGEL, Thomas S., RICHMAN, Paul T. *Ensino para competência. Uma estratégia para eliminar fracasso*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1972. 100 p.

a) Caracterização da obra: No prefácio do livro, os autores comentam que “há um interesse grande na prestação de contas em educação” e para que tal fato se efetue “é necessário praticar o programa de ensino para competência obedecendo aos seguintes tópicos indicados no livro: a atribuição de notas, padrões, pré-requisitos, inteligência, tempo e objetivos” (NAGEL; RICHMAN, 1972, s/p).

b) Técnicas de ensino:

Thomas Nagel e Paul Richman (1972) definem objetivo de ensino “como uma afirmação que indica uma desejada mudança de comportamento” (p. 26). Aos professores, os autores encaminham um questionário - *tipo teste-diagnóstico* - para testar a compreensão dos objetivos expressos em termos de desempenho dos alunos.

c) Perspectiva curricular:

Na introdução da obra, os autores apresentam uma definição de ensino por competência demonstrando as possibilidades do professor em ensinar com ênfase na formulação dos objetivos de ensino. Para tal, os autores asseguram que através de cursos, treinamentos em serviço, congressos, orientação de supervisores e especialistas é possível aos professores iniciantes tornarem-se aptos a redigir os objetivos de ensino e assim “atingirem a meta da educação moderna” (NAGEL; RICHMAN, 1972, p. 01).

Figura 5 – Livro: Ensino para competência: uma estratégia para eliminar fracasso.

Teste-Diagnóstico sobre Objetivos de Ensino		
Estão os objetivos abaixo expressos <i>pelo menos</i> em termos de desempenho? Cada um deles, pelo menos, expressa uma ação que o estudante estará desempenhando ao demonstrar que atingiu o objetivo?		
	SIM	NAO
1. Ao finalizar a leitura de uma unidade sobre o "ensino e aprendizagem de conhecimentos verbais", o estudante será capaz de relacionar e definir os sete níveis de comportamento verbal.	_____	_____
2. O estudante compreende a diferença entre uma estrela e um planeta.	_____	_____
3. A criança será capaz de identificar seu próprio nome em uma lista impressa contendo vários outros nomes.	_____	_____
4. O estudante pode identificar uma sinfonia de Beethoven após a audição de trechos musicais de quatro diferentes compositores.	_____	_____
5. A criança irá apreciar a função de um policial na sociedade de hoje.	_____	_____
6. O estudante relaciona as causas da Segunda Guerra Mundial.	_____	_____
7. Identificar os comandantes da Guerra do Paraguai, os principais heróis e as mais importantes batalhas, em ordem cronológica.	_____	_____
8. O estudante sabe como um automóvel funciona.	_____	_____
9. A criança saberá a diferença entre quadrados, retângulos, triângulos, trapezóides e círculos.	_____	_____
10. O estudante entende o significado da Proclamação da República.	_____	_____
11. O aluno irá compreender o uso do método científico.	_____	_____
12. A aluna pode escrever a receita de como fazer um "pé-de-moleque"	_____	_____
13. Apresentada uma série de dados sobre testes infantis, o estudante será capaz de calcular a média e o desvio-padrão.	_____	_____
14. O estudante irá apreciar o papel da autoridade dos pais no desenvolvimento da personalidade da criança.	_____	_____

Fonte: NAGEL, RICHMAN, 1972, p. 23.

De modo geral, os autores apresentam um programa para auxiliar na tarefa de caracterizar os objetivos de ensino. Thomas Nagel e Paul Richman (1972) destacam que “num programa para competência existe um outro conjunto de objetivos chamados expressivos” que descrevem “tudo o que o aluno aprende ou descobre por experiência” (p. 26). Os autores listam uma série de palavras e expressões que podem determinar se o desempenho do aluno poderá ser um ato observável ou não. Por exemplo, expressões que indicam atos observáveis: recitar, compreender, recortar, relatar com suas próprias palavras, dentre outros. Expressões que indicam atos que não podem ser observáveis: apreciar, ter fé em, acreditar, compreender a importância de (NAGEL; RICHMAN, 1972, p. 28-29).

d) Concepção de avaliação: Os autores, repetidas vezes ao longo do livro, destacam a utilização do tempo em sala de aula e as maneiras pelas quais o professor poderá potencializá-lo. Afirmam que o ensino para competência tem como base o princípio psicológico que organiza o programa de ensino de forma a manter constante a aquisição de aprendizagem. A

demonstração da “competência” do professor ao formular objetivos de ensino está expressa na orientação dos autores através de uma lista de alternativas, da seguinte forma: “Apresentada uma lista de alternativas, você será capaz de selecionar aquela que melhor ilustra a filosofia e a prática de um programa de ensino para competência”, em cada um dos seguintes tópicos: “Atribuição de notas; fracasso; padrões; pré-requisitos; inteligência; aquisição; tempo; objetivos” (NAGEL; RICHMAN, 1972, p. 03).

1.3.3.11 TYLER, Ralph W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 1969. 119 p.

a) Caracterização da obra: Ralph Tyler foi professor na Universidade da Carolina do Norte (1927-1929) e na Universidade do Estado de Ohio (1929-1953). Em 1953, Tyler se tornou o primeiro diretor do Centro de Estudos Avançados em Ciências Comportamentais, na Califórnia, cargo que ocupou até sua aposentadoria em 1966. No campo do currículo, Ralph Tyler foi responsável pelo modelo curricular mais utilizado no mundo ocidental. A obra “Princípios Básicos de Currículo e Ensino” teve grande aceitação no Brasil, tendo nove edições durante o período de 1974 a 1984.

b) Técnicas de ensino: Parte das experiências de aprendizagem do aluno, portanto não cabe ao professor selecioná-las, basta controlar estas experiências através da manipulação do ambiente. A intenção é criar situações que suscitem o comportamento desejado.

c) Perspectiva curricular: Originalmente, publicado sob o título *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, nessa obra, Ralph Tyler (1969) identifica algumas questões básicas no desenvolvimento de currículo:

- 1) quais são os fins educativos da escola?
- 2) como as experiências educacionais podem ser adequadamente organizadas?
- 3) de que modo o currículo deverá ser avaliado?

Tyler compreende os princípios básicos dos atos de currículo como uma organização de experiências de cada componente curricular. O modelo do desenho curricular de Ralph Tyler (1969) opera quatro etapas, que são a definição dos objetivos de ensino; a seleção de experiências de aprendizagem; organização dessas experiências para garantir a eficiência no

processo escolar e a avaliação do currículo. Ou seja, Tyler dá destaque à formulação dos objetivos definindo-os nos termos de mudança de comportamento esperada no aluno ao final do processo de ensino e aprendizagem.

d) Concepção de avaliação: A racionalidade Tyleriana estabelece que os objetivos devem ser associados a comportamentos. Além disso, há um vínculo entre o currículo e a avaliação. Sobre o processo de avaliação na escola, Tyler (1969) recomenda prioridade em verificar no processo pedagógico até onde os objetivos educacionais foram alcançados, de modo que seja possível comparar as expectativas iniciais do professor sobre o desempenho do aluno - na forma de objetivos comportamentais - com os resultados alcançados. Com uma matriz comportamental, Tyler (1969, p. 24) afirma que “se a escola crê que sua função básica é ensinar as pessoas a se ajustarem à sociedade, ela dará grande ênfase à obediência às autoridades atuais, à lealdade, às regras vigentes e tradições”.

Por fim, estes manuais de ensino destinados aos professores revelam métodos e técnicas normatizadoras das práticas pedagógicas escolares. No Brasil, a racionalidade Tyleriana fundamentou a construção de perspectivas curriculares com a elaboração de planejamentos pedagógicos cuja estrutura básica composta de objetivos, conteúdo e critérios de avaliação definiam os processos de ensino e aprendizagem na escola.

1.3.4 A Teoria Geral dos Sistemas e o reducionismo tecnicista

No mapeamento sobre os estudos relacionados à Teoria Geral dos Sistemas está presente a publicação de Benno Sander; fundamentalmente, o artigo - *Sistemas e Anti-Sistemas na Educação Brasileira* - reelaborado e enunciado em trabalhos anteriores, em especial, no livro publicado em 1985 - *Sistemas na educação brasileira: solução ou falácia?*

Benno Sander (1993), na publicação *Sistemas e Anti-Sistemas na Educação Brasileira* revisa alguns conceitos da Teoria Geral dos Sistemas, e analisa o modo como a utilização dessa teoria na educação brasileira acompanha as teorias pedagógicas e administrativas, desenvolvidas nos Estados Unidos da América do Norte.

Segundo Sander (1993), a partir das primeiras décadas do século XX, a gestão da educação teve como base um enfoque tecnocrático, fundado nos princípios da escola clássica de administração defendidos por *Frederick Winslow Taylor*, instituindo como ponto de

convergência o culto a eficiência, a produtividade econômica e material, com reduzida preocupação com a dimensão humana e, principalmente, sem considerar a natureza cultural e política da educação. Em meu entendimento, a gestão da educação, fundada nos princípios tayloristas, anuncia uma relação verticalizada evidenciando o atrelamento da escola à fábrica.

A Teoria Geral dos Sistemas tem sua origem na obra do biólogo alemão *Ludwig von Bertalanffy*. A pesquisa de *Von Bertalanffy* teve seu fundamento em uma visão diferente do reducionismo científico aplicado pela ciência, em geral. Para *Von Bertalanffy*, a teoria geral dos sistemas se refere a um conjunto de partes interdependentes que, em conjunto, formam um todo unitário com determinado objetivo e uma determinada função. Sander (1993), afirma que “os conceitos e os instrumentos da teoria dos sistemas têm sido amplamente utilizados na pedagogia e na administração da educação nos países do Ocidente”; nesse sentido, o sistema educacional “tem sido concebido como uma organização social constituída de um conjunto orgânico de elementos interdependentes, que tem por objetivo construir e distribuir o conhecimento” (SANDER, 1993, p. 338-339).

Com base nesse argumento, os estudiosos da pedagogia liberal asseguram que é possível examinar a instituição educacional, qualquer que seja seu nível ou modalidade, com a instrumentalização própria da teoria dos sistemas, inclusive, para orientar a prática educacional na consecução de seus objetivos (SANDER, 1993). Entre as áreas de aplicação específica da instrumentação da teoria dos sistemas estão:

- (a) o planejamento educacional;
- (b) a projeção de alunos, professores e necessidades de recursos;
- (c) a elaboração de orçamentos por programas e projetos;
- (d) a direção, supervisão e avaliação do ensino; a tecnologia aplicada ao ensino e à aprendizagem; e muitas outras atividades educacionais;
- (e) dentre outros (SANDER, 1993).

1.3.5 O uso da tecnologia na década de 1970: a Teleducação no Brasil

O termo *Teleducação* foi adotado pelos países membros da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1969, abrangendo todas as atividades educativas por rádio, televisão e outros meios audiovisuais à distância. Etimologicamente, *tele* é um prefixo de origem grega que exprime a ideia de "longe", "ao longe", "a distância". Quando associado ao conceito de

Educação, faz referência a ideia de ensino à distância passando a ter como base o aparato tecnológico, protagonizado pelo computador.

A Teleducação ou Educação a Distância, utiliza materiais escritos e também faz uso do áudio e das transmissões de rádio, televisão, computador e, da tecnologia de multimeios, que combina textos, sons, imagens. Essa modalidade de Educação depende de algum tipo de tecnologia para transmitir informações que possibilitem o estudo individual ou em grupo, por meio de métodos de orientação e tutoria à distância, contando com atividades presenciais específicas, como reuniões do grupo para estudo e avaliação.

No Brasil, a Teleducação surge em 1923, com a ação pioneira de Edgard Roquette Pinto (1884-1954), médico, professor, antropólogo, etnólogo e ensaísta brasileiro, também membro da Academia Brasileira de Letras. Roquette Pinto é considerado o pai da radiodifusão no Brasil, tendo fundado a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, doada depois ao Governo Federal.

Tratava-se de uma iniciativa privada que trazia preocupações para os governantes, tendo em vista a possibilidade de transmissão de programas considerados subversivos, especialmente pelos revolucionários da década de 1930 (ALVES, 2007). A principal função da emissora

era a de possibilitar a educação popular, através de um sistema então moderno de difusão do que acontecia no Brasil e no Mundo. Os programas educativos, a partir dessa época, se multiplicavam e repercutiam em outras regiões, não só do Brasil, como em diversos países do continente americano. A Rádio funcionou, em sua primeira fase, nas dependências de uma escola superior mantida pelo Poder Público. Posteriormente fortes pressões surgiram para as mudanças de rumo da entidade, sendo criadas exigências de difícil cumprimento, especialmente considerando a inexistência de fins comerciais. Em 1936, sem alternativas, os instituidores tiveram que doar a emissora para o Ministério da Educação e Saúde. Vale registro que até 1930 inexistia um ministério específico para a educação e os assuntos eram tratados em órgãos que tinham outras funções principais mas cuidavam, também, da instrução pública. A educação via rádio foi, desta forma, o segundo meio de transmissão a distância do saber, sendo apenas precedida pela correspondência. Inúmeros programas, especialmente os privados, foram sendo implantados a partir da criação, em 1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. Destacaram-se, dentre eles, a Escola Rádio Postal "A Voz da Profecia", criado pela Igreja Adventista em 1943, com o objetivo de oferecer aos ouvintes cursos bíblicos. O SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial iniciou, em 1946, suas atividades e logo a seguir desenvolveu no Rio de Janeiro e em São Paulo a Universidade do Ar que em 1950 já atingia 318 localidades (ALVES, 2007, s/p).

A Igreja Católica, no Estado do Rio Grande do Norte, criou em 1961¹³ algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), que tinha como proposta a erradicação do analfabetismo no Brasil. O MEB é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), constituído como sociedade civil, sem fins lucrativos, com sede no Distrito Federal estando até os dias atuais em pleno funcionamento¹⁴.

Na década de 1960, além do MEB foram criados outros programas de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil, como Movimento de Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Campanha de Educação (CEPLAR).

Em 1964, com o golpe militar, a Educação a Distância é utilizada num contexto onde o Estado compromete-se com as determinações dos Estados Unidos da América do Norte, por meio dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (acordos MEC-USAID), que faziam parte do programa Aliança para o Progresso.

Em 15 de junho de 1965 foi criada a Comissão para Estudo e Planejamento da Radiodifusão Educativa. Nesse período, sedimentaram-se as experiências relativas à Radiodifusão Educativa que se concretizaram, por exemplo, com o primeiro curso na Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ, de preparação para a Televisão Educativa, e a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa que, posteriormente, deu origem à Televisão Educativa Oficial. Essa Fundação foi criada pelo Decreto nº 5198 de 1967, e tinha como finalidade a produção, aquisição e distribuição de material audiovisual à radiodifusão educativa.

Em 1969, foi criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, prevendo a utilização de rádio, televisão e outros meios aplicáveis. Ocorre que o governo militar que sucedeu o presidente Costa e Silva promulgou o Decreto 65.239, de 26 de setembro de 1969, criando uma comissão interministerial para fixar as orientações de um projeto sobre um

¹³ Cf. Caderno de Formação elaborado a partir de reflexões e debates no Encontro Nacional de Educadores e Educadoras Populares do MEB, realizado em Maceió, em junho de 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/7nTYaL>> Acesso em: 13 mar. 2016.

¹⁴ O MEB, reunido em Maceió/AL, no Encontro Nacional com representação dos Estados do RN, CE, MA, PI, SP, DF e AL, nos dias 01 a 03 de junho de 2015, manifestaram o posicionamento em consonância com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB e de tantas outras Pastorais, Serviços, Movimentos Sociais e Instituições que trabalham em defesa da vida, contra a proposta de emenda constitucional (PEC 171/93), que pretende reduzir a maioria penal no Brasil. Disponível em: <<https://goo.gl/J7uM3f>> Acesso em: 13 mar. 2016.

sistema avançado de tecnologias educativas, com o objetivo de estudar a sua aplicabilidade no contexto escolar.

Mas, o suporte televisivo começou a ser utilizado para educação a distância no início da década de 1970 quando surgiu o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares – Projeto SACI – cujo objetivo era o de estabelecer um sistema nacional de Teleeducação, via satélite. Esta iniciativa foi seguida por outro projeto de alcance nacional, o Telecurso de 1º e 2º graus (1978) que depois passou a chamar-se Telecurso 2000 (1995), orientado para a melhoria do ensino na Educação Básica e nos cursos profissionalizantes.

O Projeto SACI - a experiência que ocorreu no Estado do Rio Grande do Norte, intitulada, de início, como Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI), e posteriormente, como Experimento Educacional do Rio Grande do Norte (EXERN) – encontrou uma conjuntura favorável para sua implantação. Esse projeto, uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação (MEC), do Centro Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) e do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), utilizava o formato de telenovela, fornecendo para os alunos das séries iniciais e para os professores leigos, do ensino primário no Estado do Rio Grande do Norte, aulas pré-gravadas, transmitida via satélite, com suporte em material impresso. Em 1976, registrou um total de 1.241 programas de rádio e TV, realizados com recepção em 510 escolas de 71 municípios (MENEZES; SANTOS, 2001).

Paiva (2013) analisou o Projeto SACI por um viés histórico, indicando que a intenção dessa proposta era modernizar a educação, dotando-a de características tecnicistas para impulsionar o desenvolvimento do país. Nesse período, como já comentado, a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico ganha relevo, através da Teoria do Capital Humano, baseado nos princípios de Schultz (1961), sendo possível identificar sua influência na definição das diretrizes da política educacional brasileira. Como se constata no excerto, a seguir, presente no Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974):

[...] deverá a educação ter presente as reais necessidades do país, em recursos humanos, apuradas em levantamentos periódicos, de modo a que a intervenção do poder público se faça lúcida e oportuna, estimulando a expansão do ensino nas áreas deficientes e nas prioritárias para o desenvolvimento nacional. [...] a aceleração da revolução na educação brasileira deve ser fundamentada na formação de uma adequada estrutura de recursos humanos, condizentes com as necessidades sócio-econômicas (sic), políticas, e culturais brasileiras, e no incremento da **rentabilidade, produtividade e eficiência do sistema educacional**. (PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1972-1974, s/p) (grifos meus).

Paiva (2013) afirma que o Projeto SACI decorreu do Relatório do *Advanced System for Communications and Education in National Development* (ASCEND), realizado pela Escola de Engenharia da Universidade de Stanford (EUA), em 1967, quando se discutia a potencialidade da utilização de satélites e a telecomunicação na Educação, precisamente, para países como Brasil, Índia e Indonésia.

Três pesquisadores brasileiros participaram da elaboração do Relatório ASCEND, dentre estes, Fernando de Mendonça, futuro diretor, na ocasião, da Comissão Nacional de Atividades Espaciais (CNAE) nos Estados Unidos da América do Norte e criador do SACI.

À época da elaboração do ASCEND, um docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Prof. Milton Dantas de Medeiros, participou dos trabalhos que originaram o ASCEND. Esse professor foi, posteriormente, um dos articuladores à vinda do Projeto SACI para o Rio Grande do Norte. No retorno ao Brasil, no final de 1967, esses três pesquisadores apresentaram o Relatório ASCEND ao CNPq e, em seguida, elaboraram um projeto de criação de um satélite brasileiro para fins educacionais e de comunicação. Esse projeto foi publicado pela CNAE, em três volumes, com o título de LAFE-753 - Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares), em maio de 1968. Participaram da equipe de elaboração do projeto, o Dr. Fernando de Mendonça, engenheiro eletrônico, o Almirante Alberto S. Franco e mais quatro engenheiros, nenhum educador, apesar de ser um projeto que se destinava em parte para fins educacionais (PAIVA, 2013, p. 280).

O Projeto SACI previa a utilização intensiva das tecnologias, com o uso da televisão em todas as áreas educacionais (nas escolas primárias, secundárias e nas universidades). Previa também o treinamento dos professores para a utilização das técnicas.

Paiva (2013) afirma que, posteriormente, o Projeto SACI foi reestruturado e proposto como um experimento a ser desenvolvido em três fases:

1) a primeira fase seria de realizações de testes, transmitindo aulas, palestras, em imagens de televisão, por meio do satélite *Applications Technology Satellite* (ATS-3), já em órbita, entre a Universidade de Stanford e a CNAE;

2) a segunda seria constituída por uma experiência educacional a ser realizada no Rio Grande do Norte, em 500 escolas, que tomou o nome de Experimento Educacional do Rio Grande do Norte (EXERN), quando seria usada a televisão, pelo sistema de micro-ondas e de rádios locais;

3) e a terceira fase, quando seria criado um satélite doméstico para fins educacionais e, secundariamente para as comunicações, e outros fins.

Ainda em 1970, foram criados as produções televisivas educativas e o programa *Salto para o Futuro* produzido pela Fundação Roquette Pinto, para atender às diretrizes políticas do

Governo Federal, cujo objetivo principal é a atualização e aperfeiçoamento dos professores da educação básica e dos alunos do curso de formação de professores.

Destacam-se ainda a criação da Associação Brasileira de Teleducação (ABT); o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Projeto Minerva.

O MOBRAL criado em 1967 teve ápice no fim de 1970, quando seus projetos foram iniciados em grande escala. O objetivo do MOBRAL era erradicar o analfabetismo no Brasil num curto espaço de tempo.

O Projeto Minerva criado pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura iniciou suas transmissões no dia 1º de setembro de 1970. Foi um programa de governo que propôs ensino a distância à educação supletiva de adolescentes e adultos e à educação continuada através do rádio. Sua implementação se deu através de decreto presidencial e uma portaria interministerial de nº 408/70, que determinava a todas as emissoras do país transmitir a sua programação, veiculada após a Hora do Brasil. A transmissão de programação educativa em caráter obrigatório, por todas as emissoras de rádio do país, está fundamentada na Lei nº 5.692/71.

Na seção a seguir apresento as bases legais do tecnicismo no Brasil com a introdução da Lei nº 5.540/68 e da Lei nº 5.692/71. Em meio à multiplicidade de leis, decretos, pareceres, resoluções e portarias - implementadas a partir de 1964 - merecem destaque as referidas leis, que se complementam na intenção de reformar toda a organização escolar brasileira.

1.4 As bases legais da concepção tecnicista: a racionalização dos aspectos administrativos e pedagógicos

No Brasil, com o golpe militar de 1964, deu-se início à fase da retomada da expansão econômica com o desenvolvimento do setor industrial, que por sua vez, intensificou a divisão social do trabalho e, paralelamente, ampliou a necessidade de formação de mão-de-obra qualificada para o trabalho na indústria. Assim, a adequação da educação brasileira às necessidades impostas pelo modelo econômico vigente, no que se refere à formação de mão-de-obra qualificada para o trabalho na indústria, desencadeou uma série de medidas instituídas

em forma de leis que alterariam a organização e a estrutura da educação brasileira. Apoiada em Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) listo uma série de leis e decretos-leis:

1. Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, que regulamentou a participação estudantil;
2. Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, que institucionalizou o salário-educação, regulamentado no Decreto nº 55.551, de 12 de janeiro de 1965;
3. Decreto nº 57.634, de 14 de janeiro de 1966, que suspendeu as atividades da União Nacional dos Estudantes (UNE);
4. Decreto nº 53, de 18 de novembro de 1966, e nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, que reestruturaram as universidades federais e modificaram a representação estudantil;
5. Decreto-Lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967, que permitiu que reitores e diretores enquadrassem o movimento estudantil na legislação pertinente;
6. Lei nº 5.540, de 28 de novembro, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior;
7. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, e suas portarias nº149-A e nº 3.524, que se aplicavam a todo o corpo docente, discente e administrativo das escolas, proibindo quaisquer manifestações políticas nas universidades;
8. Lei nº 5.370, de 15 de dezembro de 1967, que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), regulamentado em setembro de 1970;
9. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus;
10. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à profissionalização no ensino de 2º grau.

É consenso entre pesquisadores desse período que a política educacional adotada pela ditadura civil militar (1964-1985) apoiou-se na Lei nº 5.540/68, que trata da reforma universitária, e na Lei nº 5.692/71, que introduziu nas escolas brasileiras um currículo por áreas de estudo (não reconhecendo as disciplinas científicas) e com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo.

Saviani (1983) afirma que os princípios da Lei nº 5.540/68 e da Lei nº 5.692/71 indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade.

Conforme já observado, no contexto da estratégia de crescimento acelerado do capitalismo, a educação no Brasil buscou formular um novo ordenamento legal com a

finalidade de aumentar a eficiência produtiva do trabalho e, principalmente, para atender à modernização exigida pelas relações capitalistas de produção.

1.4.1 Lei nº 5.540/68: a reorganização do ensino superior

Após o golpe militar de 1964, o governo considerou ilegal a União Nacional dos Estudantes (UNE) que, além de exigir o retorno à democracia, fazia oposição aos acordos de cooperação com o governo norte-americano – o acordo MEC-USAID. Os estudantes promoveram inúmeros atos e protestos públicos contra a interferência dos Estados Unidos da América do Norte no sistema educacional brasileiro.

Em 26 de junho de 1968, a UNE promoveu a Passeata dos Cem Mil, na cidade do Rio de Janeiro, como uma manifestação popular contra a ditadura civil militar (1964-1985) no Brasil. Nesse contexto, o presidente Artur da Costa e Silva (1899-1969)¹⁵ criou o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, inclusive, designando os membros participantes para assim impor suas ideias sobre educação e pressupostos sobre a universidade, já presentes no seu plano governamental. O Grupo de Trabalho considerou as contribuições provenientes dos debates:

(i) nos seminários e nos fóruns realizados pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES);

(ii) pelos estudos contidos no Relatório *Atcon* - uma comissão, constituída nos termos de um convênio entre o MEC e a USAID, composto de cinco pesquisadores norte-americanos e dois brasileiros;

(iii) pelo Relatório Meira Matos, com o resultado da comissão criada para analisar a crise da educação (FREITAG, 1980).

Assim, a Reforma Universitária através da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, complementada pelo Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, foi implantada como uma estratégia militar de afrontamento ao movimento estudantil e como resposta ao apelo da classe média que clamava por mais vagas no ensino superior (SAVIANI, 2007; 2010).

¹⁵ O governo de Artur da Costa e Silva, como presidente da República, teve como característica a forte repressão militar contra todos os movimentos de ação popular e grupos de oposição política. O mandato de Costa e Silva que ocorreu no período de 1967 a 1969 foi interrompido em razão de um derrame cerebral. As Forças Armadas organizaram uma Junta Militar governativa, formada pelos três ministros militares (Exército, Aeronáutica e Marinha) que assumiu temporariamente o governo. O escolhido foi o general Emílio Garrastazu Médici, que governou o país de 1969 a 1974.

O debate educacional que desencadeou a promulgação dessa lei foi discutido por amplos setores sociais. Como já mencionado, o governo militar buscou implementar uma série de ações que tinham como objetivo adequar a política e a organização da educação brasileira às determinações socioeconômicas vigentes. As reformas educacionais do governo militar que culminaram nos acordos MEC-USAID, no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e no Relatório Meira Matos, serviram de base para a elaboração das Leis 5.540/68.

A Lei nº 5.540/68, e o Decreto-Lei nº 464, de 1969, promoveram a chamada Reforma Universitária, que fixou normas para organização e funcionamento do ensino superior (BRASIL, 1968b). A Lei nº 5.540/68 buscou atender a duas demandas contraditórias:

de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária buscou atender à primeira demanda proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra que foi substituída pelo departamento, elegendo a instituição universitária como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. De outro lado, procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento (SAVIANI, 2010, p. 9).

Esta reforma, ao ser implantada, encontrou resistências em vários setores sociais ligados à educação, particularmente, em função do contexto pós -1964. Nesse período, o cenário político brasileiro se traduz nas seguintes características:

- (1) sua base social é a alta burguesia oligopolizada;
- (2) suas instituições são comprometidas com duas grandes tarefas: a restauração da ordem na sociedade por meio da desativação política do setor popular e a normalização da economia;
- (3) a exclusão do setor popular também é econômica, promovendo uma concentração do capital;
- (4) através de suas instituições busca despolitizar as questões sociais, tratando-as em termos de critérios supostamente neutros e objetivos da racionalidade técnica;
- (5) fecha os canais de acesso à representação dos interesses populares e de classe (COSTA, 1991).

A Lei nº 5.540/68 implementou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores; criou o sistema de créditos por disciplina; instituiu a periodicidade semestral e o vestibular eliminatório.

Após a entrada em vigor da Lei nº 5.540/68, que permitiu a instalação de instituições privadas de ensino superior, com e sem fins lucrativos, mediante as autorizações do Conselho Federal de Educação, passam a surgir diversas universidades privadas entre as quais se incluem as chamadas universidades corporativas. Segundo Saviani (2010), essas universidades corporativas “são organizadas pelas próprias empresas acreditando nas vantagens competitivas no mercado ao oferecer aos funcionários maior acesso à atualização de seu conhecimento e de suas qualificações” (p. 12).

A Lei nº 5.692/71, que veremos na próxima seção, introduziu mudanças na estrutura de ensino, assegurou o ensino religioso e ampliou o princípio privatizante, garantindo amparo técnico e financeiro à iniciativa privada (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

1.4.2 Lei nº 5. 692/71: A reforma do ensino de 1º e 2º graus

O anteprojeto de lei que “fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, elaborado em cumprimento ao Decreto-Lei nº 66.600 de 20 de maio de 1970, instituiu um grupo de trabalho com a tarefa de realizar estudos e propor medidas para esse fim. As soluções que foram propostas por esse grupo de trabalho partem de algumas perspectivas que são descritas de forma sucinta, a seguir:

A convicção de que a escola se faz a síntese do econômico e do social para a configuração de um desenvolvimento centrado no Homem e para ele dirigido. Essa formulação se aplica ao problema das disparidades regionais do País, no que tange a organização escolar e também no plano administrativo; [...] A junção da escola primária e do ginásio num ensino unificado de 1º grau, ou fundamental, que precede o de 2º grau [...] a duração dos estudos corresponderá, em média, a oito anos letivos no primeiro grau e a três ou quatro no segundo; [...] (BRASIL, 1971, s/p).

A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus promovida através da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, reforma os capítulos referentes aos níveis de ensino primário e secundário da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Como já mencionado, as reformas educacionais do governo militar, que culminaram nos acordos MEC-USAID, no Relatório do

Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e no Relatório Meira Matos, serviram de base para a elaboração não só da Lei nº 5.540/1968, como também da Lei nº 5.692/1971.

A Lei nº 5.692/1971 introduziu nas escolas brasileiras um currículo por áreas de estudo (não reconhecendo as disciplinas científicas) e com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo. Pimenta e Gonçalves (1988) indicam algumas características da referida lei:

apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;

Habilitação de “segunda categoria”, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status;

a disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que na prática se traduz em ensinar-se superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;

o estágio geralmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado com desculpa para se fechar as habilitações de magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar; tem sido interpretado como a “prática salvadora” onde tudo será aprendido.

não há articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo comum e da parte diversificada, e nem entre estas;

não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1º grau e a formação do 3º grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação Magistério.

A Habilitação magistério, conforme definida na lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada;

os livros didáticos disponíveis frequentemente transmitem um conhecimento não científico, dissociado da realidade sociocultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos (PIMENTA; GONÇALVES, 1988, p.107).

A reforma educacional de 1971 introduz alterações, no nível secundário, quando determina que o ensino profissional seja obrigatório para todos os jovens brasileiros. As principais mudanças foram a extensão da obrigatoriedade escolar para oito anos, com a fusão dos antigos cursos primários e ginásio e a extinção do exame de admissão; a introdução do ensino profissionalizante através dos ginásios orientados para o trabalho e a implantação da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau.

Em outras palavras, a Lei nº 5.692/71 preconiza a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho com uma atenção maior para as questões de profissionalização e, em decorrência com a inserção no mercado de trabalho. Nesse contexto, surgiram os cursos de qualificação através da experiência do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) - uma instituição privada brasileira de interesse público fora da administração pública - e a equivalência dos estudos neles ministrados com a escolaridade regular.

As exigências dessa lei só consideraram a escola primária dos estados industrializados onde há grande oferta de oportunidades, como o Estado de São Paulo. Em termos ideológicos, a extensão da escola elementar ocorreu para atender a demanda da Doutrina de Segurança Nacional.

Conforme o esclarecimento de Luiz Antônio Cunha (1975), no livro *Educação e desenvolvimento social no Brasil*: (a) a escola primária obrigatória não se encontra ao alcance de todos; (b) a qualidade do ensino difere segundo as regiões e classes sociais; (c) a escola primária brasileira é um sistema de discriminação social e de dissimulação dessa discriminação.

Sobre a extensão da obrigatoriedade escolar para oito anos, Cury (2000) argumenta que, ao se retirar a vinculação constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária, o “corpo docente pagou a conta com duplo ônus: financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho” (CURY, 2000, p. 574).

O discurso da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus pretendeu incluir o grande contingente de pessoas das camadas populares que estavam excluídas da escola por falta de vagas. Desse modo, a Reforma se caracterizou pela ampliação da oferta de acesso à escola, pela construção de novas escolas, pela obrigatoriedade e pela eliminação dos exames de admissão. O capítulo V da Lei nº 5.692/71, que trata dos professores e especialistas, prevê no artigo 29:

Art. 29. A formação dos professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem, progressivamente, ajustando-se as diferenças regionais de cada região do país, e com a orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971, s/p).

O artigo 30 indica três tipos de exigências de formação mínima para o exercício do magistério: a) habilitação específica de 2º grau, que permitia lecionar de 1ª a 4ª séries, se os estudos fossem equivalentes a três anos; b) habilidade específica de grau superior, licenciatura de 1º grau, obtida em cursos de curta duração, que permitia exercer o magistério de 1ª a 8ª séries; e c) habilitação específica de grau superior, licenciatura plena obtida em curso superior, com duração média de quatro anos letivos, possibilitando o magistério em todo o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Nessa nova estrutura, Saviani (2009) comenta que desapareceram as Escolas Normais:

Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Pelo parecer n. 349/72 (Brasil - MEC - CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial (SAVIANI, 2009, p. 146).

Assim, a formação de professores para o ensino primário através do curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau, “reduzindo a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 146).

A habilitação dispersa serviu de manobra para consolidar os ideais da ditadura civil militar e às orientações dos organismos internacionais, como a USAID, que preconizava uma perspectiva tecnicista na Educação com formação de competências e habilidades necessárias ao processo produtivo.

A noção de competências (vinculada ao *saber fazer*) caracteriza um esvaziamento do trabalho docente, ao formar o futuro professor para uma função de facilitador da aprendizagem do aluno. Isto é, a pedagogia do *saber fazer* desconsidera a importância do trabalho docente na escola com a apropriação crítica do conhecimento sistematizado.

2 O NEOTECNICISMO: A RETOMADA DO TECNICISMO EM NOVAS BASES

Na Conferência Brasileira de Educação de 1992 nos perguntávamos se conseguiríamos, no Brasil, escapar ao desenho das políticas públicas neotecnicistas que se constituíam no interior do neoliberalismo. Quase 20 anos depois, elas avançam e continuam rondando a política pública educacional procurando se instalar apoiadas em novas teorias destinadas a perseguir as velhas finalidades. Institutos privados, ONG, movimentos fartamente financiados por corporações empresariais procuram implementar a visão da educação como um subsistema do aparato produtivo, cujos objetivos são definidos, internacionalmente, pela OCDE via PISA. Para o neotecnicismo, a educação somente pode melhorar por adição de tecnologia e aumento de controle – sobre diretores, professores e alunos – via avaliação de *standards* internacionais de desempenho, responsabilização e técnicas de pagamento por meritocracia combinadas com privatização

Freitas, 2011, p. 01

A análise conceitual de Freitas (2011) é válida para o contexto neotecnicista mais recente, apresentado agora sob a forma de um processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, onde se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a “eficiência e a produtividade” na educação. Ou seja, em função desse contexto, as políticas educacionais passam a enfatizar o critério da qualidade com base em um fundamento - a utilização intensiva das TIC como estratégia (muito mais sofisticada do que a tecnologia educacional dos anos setenta) de adequação da educação escolar à sociedade da informação.

Esta característica me leva a problematizar: a configuração do neotecnicismo, se por um lado está centrada nos modos de incorporação educacional das TIC, por outro, tem como fundamento a hegemonia das TIC no primado da dimensão técnica?

Em uma retrospectiva sobre as mudanças nas relações de trabalho ocorridas nas últimas décadas, pode-se dizer que, em função da reestruturação do sistema de produção (taylorista/fordista/toyotista), também surgiram novas determinações para a escola e para a organização do trabalho pedagógico. Essas determinações apontam para mudanças nos

processos produtivos, em que a racionalidade administrativa - característica do modelo empresarial - é transferida às instituições escolares.

De modo reconfigurado, é nesse contexto que, a partir da década de 1990, o lema *aprender a aprender* passa a orientar as práticas educativas. Com origem no interior do movimento escolanovista, em oposição à concepção da pedagogia tradicional de ensino, o lema *aprender a aprender* é “reeditado” tanto nos documentos oficiais no Brasil, quanto no discurso dos organismos internacionais.

Dessa maneira, é possível observar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que afirmam a importância e a necessidade de continuar aprendendo sempre, num processo de educação permanente (SAVIANI, 2008) e, especialmente, o Relatório à UNESCO, da Comissão Internacional intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*. Neste relatório, o conceito de “sociedade educativa” está diretamente relacionado à escola que deve transmitir “ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais **aprender a aprender**, a curiosidade intelectual” (UNESCO, 1999, p. 18) (grifos meu).

Também é importante pontuar os dois planos nacionais de educação que evidenciam a correlação de forças sociais na definição das atuais políticas educacionais brasileiras. Como veremos, os estudos empreendidos pelo Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX) apontam que as metas relativas às políticas de formação de professores propagam as competências desejadas pelo capital, estabelecendo meios de controle e sistemas padronizados de educação.

2.1 Dois planos nacionais de educação: algumas considerações

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) determina que a União encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Desse modo, iniciou-se as discussões sobre a nova versão do Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020) articulando esses debates à I Conferência Nacional de Educação – CONAE (BRASIL, 2010b) . A Comissão de Educação e Cultura realizou encontros regionais em seis capitais brasileiras – ao longo do ano de 2009 – em um projeto

intitulado *Mais Dez: O Legislativo e a Sociedade construindo juntos o novo Plano Nacional de Educação*.

O PNE estabelece as metas a serem alcançadas pelo país até 2020, a saber: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; a melhoria da qualidade de ensino; a formação para o trabalho; a promoção da sustentabilidade socioambiental; a promoção humanística, científica e tecnológica do país; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; a valorização dos profissionais da educação; a difusão dos princípios de equidade; o respeito à diversidade; e a gestão democrática da educação (BRASIL, 2011).

Ao voltar-se para o Plano Nacional de Educação 2001-2010¹⁶, a versão atual do PNE se configura em um plano sem alicerce, com metas de expansão, embora sem a definição de custos e fonte de recursos adicionais (DAVIES, 2014). O histórico de propostas de PNE

confirma o pouco otimismo que se deve ter em relação a tais planos. No final dos anos 1990 tramitaram duas propostas. A do MEC não propunha nenhum aumento significativo de gastos governamentais, mas apenas a ‘racionalização’ dos recursos já disponíveis, que, bem empregados, seriam suficientes para cumprir as metas. A proposta do CONED, por outro lado, previa aumento significativo de recursos (para 10% do PIB), com base no diagnóstico de que os problemas educacionais eram consequência sobretudo de políticas governamentais neoliberais, pressupondo, assim, que bastaria uma correção de rumo dessas políticas no sentido de uma vaga e genérica “inclusão social” para resolver tais problemas (DAVIES, 2014, s/p).

Davies (2014) destaca a fragilidade da versão atual desse documento, já que não houve uma avaliação do PNE anterior (2001- 2010), cujas 295 metas propostas agrupadas em cinco prioridades não foram cumpridas em sua maioria. Sobre a inscrição das tecnologias na educação, o PNE (2001- 2010) aponta que “os déficits educativos e as desigualdades regionais podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia” (BRASIL, 2001b).

Com relação à atualização e ao aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental, o documento destaca que à União cabe o credenciamento das instituições autorizadas a oferecer cursos de formação através da educação a distância (BRASIL, 2001b).

Se por um lado o PNE (2001-2010) estabelece como prioridade a formação docente, desde a educação infantil até a educação superior, cabe observar que, por outro lado, propõe a avaliação de desempenho dos professores, focando prioritariamente nos níveis de qualidade

¹⁶ O presidente da República Fernando Henrique Cardoso, ao sancionar a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE), aprovada pelo Congresso Nacional, impôs nove vetos aos subitens do Plano, dos quais cinco se referiam à educação superior (MEC/INEP/DEED, 2006).

do ensino ministrado nas escolas de educação básica do país. Na proposta do PNE, que corresponde ao decênio 2011-2020, foram estabelecidas vinte metas acompanhadas das respectivas estratégias para sua concretização (BRASIL, 2010b).

Um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação é a melhoria da qualidade do ensino. De acordo com esse documento, a qualidade do ensino somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério, que compreende: (a) a formação profissional inicial; (b) as condições de trabalho, salário e carreira; e (c) a formação continuada (BRASIL, 2011b).

No discurso de incorporação das tecnologias de informação e comunicação, as TIC estão presentes como fator de elevação da escolaridade, de redução da defasagem entre idade e série escolar e de ampliação da oferta de formação, através da educação a distância. É possível supor que as TIC são mencionadas no texto do PNE 2011-2020 como “sujeitos” capazes de resolver questões educacionais. Como exemplo, as metas que estabelecem estratégias para o alcance das médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB¹⁷):

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

2.7). **Desenvolver tecnologias pedagógicas** que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da educação do campo e da educação indígena.

[...]

2.11). Universalizar o acesso à rede internet banda larga e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, **promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.**

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final da década, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.

3.11). Universalizar o acesso à rede internet banda larga e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, **promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas da rede pública de ensino médio.**

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

5.3). **Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças**, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

5.4). **Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais** e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino **que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes**, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.

Meta 7: Atingir, ao final da década, as seguintes médias nacionais para o IDEB:

¹⁷ IDEB é composto por dois importantes indicadores: o fator, ‘P’, que é função da taxa de aprovação, obtido pelos dados do Censo Escolar/ INEP, e o segundo fator, ‘N’, que é função do desempenho na Prova Brasil/Inep ou no Saeb/Inep: $Ideb_j = N_j * P_j$, em que ‘j’ indica a etapa/nível de ensino. Cf.: <<https://goo.gl/22U0Yj>> Acesso em: 13 abr. 2016.

7.6). **Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para o ensino fundamental e médio**, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

7.7). **Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes.**

[...]

7.11). **Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar** a todas as escolas de ensino fundamental e médio.

[...]

7.13). **Informatizar a gestão das escolas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação.

[...]

7.19). **Assegurar**, a todas as escolas públicas de educação básica, água tratada e saneamento básico; energia elétrica; **acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade**; acessibilidade à pessoa com deficiência; acesso a bibliotecas; acesso gratuito a espaços para prática de esportes; acesso a bens culturais e à arte; e equipamentos e laboratórios de ciências.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

8.1). **Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progresso parcial** bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

12.2). Ampliar a oferta de vagas por meio da **expansão e interiorização** da rede federal de educação superior, da rede federal de educação profissional e **do Sistema Universidade Aberta do Brasil**, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

14.4). Expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu **utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância**, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2010b, s/p) (grifos meu).

Importante ressaltar que os fatores que compõem o IDEB, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) têm como referência a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP, como Prova Brasil, para escolas e municípios, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o país, realizados a cada dois anos.

Isto é, a nota do IDEB vincula-se com os resultados das avaliações de larga escala aplicadas pelo INEP com os níveis de aprovação e reprovação das instituições em três etapas

da educação: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2007d).

Tal como apresentado, o PNE “estabelece diretrizes e metas relativas à melhoria das escolas” (no que se refere aos espaços físicos, à infraestrutura, aos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio, aos meios tecnológicos), à formulação das propostas pedagógicas, à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares e à formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e do pessoal administrativo e de apoio (BRASIL, 2011).

As palavras de ordem do discurso tais como *qualidade, competência, metas*, dentre outras, mencionadas com recorrência em todo o documento do PNE, conduzem a uma análise que retoma na atualidade os princípios do paradigma tecnicista. Exemplo é o caráter instrumental de gestão da *qualidade total*, ressignificado de forma a associar a gestão escolar a princípios mercadológicos de produtividade.

2.2 Política de avaliação em larga escala: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

As exigências educacionais deste século XXI, como a busca de resultados que atendam aos índices oficiais de qualidade de ensino, partem de uma função de controle e regulação das políticas de avaliação. Trago o exemplo da “Avaliação Nacional do Rendimento Escolar” (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, como uma avaliação censitária aplicada aos estudantes de 5º e 9º ano do ensino fundamental público (BRASIL, 2005e). Essa avaliação é realizada a cada dois anos e tem por base conhecimentos, habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática (idem).

A Prova Brasil – aplicada pela primeira vez em novembro de 2005 – foi concebida para complementar as informações já oferecidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que apresenta matrizes de referência elaboradas a partir de uma síntese de propostas curriculares estaduais, municipais e também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2005e).

A Prova Brasil está vinculada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por permitir identificar e monitorar as escolas com baixo desempenho de seus alunos. A partir da análise do IDEB, o MEC repassa recursos aos municípios que apresentam melhor

desempenho. O repasse financeiro é por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, no caso dos municípios que apresentam resultados insatisfatórios, são oferecidos apoio técnico e/ou financeiro.

Esse apoio se dá a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). O Plano de Ações Articuladas organizou as vinte e oito diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em quatro dimensões:

- (1) gestão educacional;
- (2) formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar;
- (3) práticas educativas e avaliação;
- (4) infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2015g).

Desse modo, o Ministério da Educação (MEC) tem como parâmetro de avaliação os resultados dos exames do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), imprimindo uma lógica de resultados no ensino público brasileiro em que as parcerias público-privado são consideradas estratégicas. Isso pode ser observado, por exemplo, no caso da parceria entre o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Ayrton Senna para a definição de estratégias formativas e avaliativas (BRASIL, 2016a).

A parceria firmada no ano de 2014 se deu através de um protocolo de intenções para o incentivo de pesquisas sobre o desenvolvimento e papel de habilidades socioemocionais no ensino (BRASIL, 2015). Esse documento prevê também a criação do Programa de Formação de Pesquisadores e Professores no campo das competências não cognitivas. No caso do Instituto Ayrton Senna, também o programa *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*, avaliação em âmbito nacional de competências emocionais ou não cognitivas, foi criado em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organismo internacional que defende, por princípio, a livre economia de mercado.

Segundo Leher (2004), o Projeto de Lei (PL) nº 2.546/2003 (convertido na Lei nº 11.079/2004), que dispõe sobre as parcerias público-privado (PPP):

É apresentado socialmente como um divisor de águas: após sua aprovação, novos empreendimentos terão lugar em praticamente todos os setores da economia. Liderado pelo setor privado, o crescimento econômico conhecerá índices que colocarão o país entre as nações mais ricas e poderosas do planeta. Como forma, a PPP é apresentada como uma genial ideia: em troca de algumas garantias, o setor

privado irá aportar um grande volume de recursos nos setores de infraestrutura, educação, ciência e tecnologia etc. (LEHER, 2004, p. 871-872).

Feitas essas considerações, a presença empresarial no cenário educacional brasileiro expressa-se também no movimento Compromisso Todos pela Educação, lançado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, no Estado de São Paulo. É oportuno destacar que o IDEB surge oficialmente com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.074, de 24 de abril de 2007.

No discurso das políticas educacionais, as avaliações externas que têm como característica o emprego de provas padronizadas são justificadas como necessárias para monitorar o funcionamento de redes de ensino com foco no desempenho dos alunos.

O IDEB combina os resultados de desempenho nas provas do SAEB com taxas de aprovação de cada uma das unidades – escolas e redes – para as quais é calculado (BRASIL, 2007d). A primeira aplicação do SAEB ocorreu em 1990 com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana (BRASIL, 2005c). Os alunos foram avaliados em língua portuguesa, matemática e ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Este formato se manteve na edição de 1993 (BRASIL, 2005c). O SAEB é configurado pela:

- (a) inclusão da rede particular de ensino na amostra;
- (b) adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondido;
- (c) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio);
- (d) priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas);
- (e) participação das vinte e sete unidades federais;
- (f) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo (BONAMINO; SOUSA, 2012).

No campo educacional, a busca de resultados que atendam aos índices oficiais de qualidade de ensino está claramente expressa no Decreto nº 6.094, de 2007, que trata da formulação do IDEB:

Art. 3- A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, com base nos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto

pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEK) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007d, s/p).

A meu ver, a definição aí subjacente apoia-se em dois princípios norteadores nos atos de currículo:

- (i) avaliação da aprendizagem realizada pelo professor está a serviço do seu fazer pedagógico;
- (ii) avaliação em larga escala, de natureza sistêmica, realizada por agente externo à escola.

Revisitando o paradigma tecnicista, encontro a vinculação entre objetivos e avaliação considerados simultaneamente no processo de planejamento escolar. O planejamento deveria abranger as operacionalizações de objetivos educacionais, estratégias, procedimentos e sistemáticas de avaliação como parâmetros nas tomadas de decisão dos professores. Haveria cursos de treinamento para professores adquirirem as habilidades necessárias à elaboração de planejamentos escolares que atendessem a operacionalização formal dos objetivos a serem alcançados no processo.

No paradigma tecnicista, o elemento principal do processo pedagógico é a organização racional dos meios que vai assegurar uma prática de avaliação mais objetiva.

Freitas (2012, p. 262), ao examinar as características das práticas avaliativas do tecnicismo, assinala a “aparente identidade de horizonte político ideológico” com o neotecnismo. Para o autor, “o que conta não é a existência de um instrumento objetivo de avaliação, mas as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno durante o próprio processo de aprendizagem” (idem).

Nesta direção, reporto-me à noção de responsabilização direcionada aos professores da rede estadual de ensino, no Estado de São Paulo, com a instituição do Bônus Mérito que levou em conta os resultados da avaliação em larga escala.

O Bônus Mérito, instituído pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, baseia-se no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), tendo como um de seus critérios o desempenho dos alunos nas provas de língua portuguesa e matemática. A Lei do Bônus estabelece em seus artigos 5º, 6º e 7º que:

Artigo 5º - A avaliação de resultados a que se refere o § 1º do artigo 3º desta lei complementar será baseada em indicadores que deverão refletir o desempenho institucional no sentido da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, podendo considerar, quando for o caso, indicadores de desenvolvimento gerencial e de absenteísmo.

Parágrafo único - Os indicadores a que se refere o "caput" deste artigo serão definidos para períodos determinados, observados os critérios de:

- 1 - alinhamento com os objetivos estratégicos da Secretaria da Educação;
- 2 - comparabilidade ao longo do tempo;
- 3 - mensuração objetiva e apuração a partir de informações previamente existentes;
- 4 - publicidade e transparência na apuração.

Artigo 6º - Os indicadores globais e seus critérios de apuração e avaliação, bem como as metas de toda a Secretaria da Educação, serão definidos mediante proposta do Secretário da Educação, por comissão intersecretarial, a ser constituída em decreto, integrada pelos Titulares das seguintes Pastas:

- I - Secretaria da Casa Civil, que presidirá a comissão;
- II - Secretaria da Fazenda;
- III - Secretaria de Economia e Planejamento;
- IV - Secretaria de Gestão Pública.

Artigo 7º - Cabe ao Secretário da Educação a definição de indicadores específicos e seus critérios de apuração e avaliação, bem como as metas de cada unidade de ensino e administrativa.

§ 1º - Os indicadores, critérios e metas das unidades de ensino e administrativas deverão estar alinhados com os definidos para toda a Secretaria da Educação (ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, s/p).

Esses dados podem mostrar a retomada do tecnicismo nos dias atuais, principalmente, pela ideia da produtividade no campo educacional que se deu a partir dos anos setenta associadas à Teoria Geral de Administração. Outro indício seria a ideia da didática restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados como prioritários nos encaminhamentos da avaliação em larga escala.

Ainda caracteriza-se como um dos indícios do *neotecnicismo* a abordagem para as políticas educacionais construídas em torno dos conceitos de responsabilização pelos resultados (aumento da média em testes nacionais e internacionais) e meritocracia – distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias (FREITAS, 1992). Em síntese, a meritocracia é uma forma de seleção que considera o mérito pessoal como justificativa para o alcance de posições, hierarquicamente, superiores.

2.3 Pátria Educadora e as teses de responsabilização, meritocracia e privatização

Bowe e Ball (1992, p. 19-20) propõem um modelo de análise de políticas educacionais a partir dos seguintes contextos: (i) de influência, em que a elaboração da política tem início e os discursos são construídos; (ii) da produção de textos, que se refere aos documentos e aos textos oficiais; e (iii) da prática, em que, segundo Bowe e Ball, os professores podem ser influenciados pelos discursos da política. Na prática, as políticas são frequentemente

obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica (BALL, 2011).

Na Educação, o fluxo da política pode ser entendido como solução aos problemas da prática, e nunca como parte do problema (BALL, 2011). Com essa abordagem, as implicações dessas políticas no trabalho dos professores impõem o cultivo a performatividade docente, requerendo competências e qualidades específicas, que na ausência destas, aplica retórica com base na culpabilização. O problema está na escola ou no professor, mas nunca nas políticas (BALL, 2011, p. 36).

Uma breve incursão no primeiro mandato do governo de Dilma Vana Rousseff permite situar aspectos da política educacional no Brasil e as interseções com as políticas de formação de professores.

O primeiro mandato do Governo de Dilma Vana Rousseff inicia em 1 de janeiro de 2011, marcado como um fato histórico no Brasil, como a primeira vez que uma mulher assume a presidência da República. Dilma Rousseff iniciou seu governo reafirmando a continuidade do programa de expansão da educação superior do governo Lula da Silva mediante o anúncio da construção de quatro novas universidades federais e da criação de quarenta e sete novos *campi* universitários (BRASIL, 2011).

Dilma Rousseff propôs, em um documento, treze diretrizes de governo. No que se refere à educação, o documento indica quatro diretrizes: (a) a criação de escolas técnicas nos municípios com mais de 50 mil habitantes e em polos regionais; (b) a construção de 6.000 creches e pré-escolas no país; (c) o investimento de 7% do Produto Interno Bruto em educação (índice de 2007 estava em 5,1%, de acordo com o Ministério da Educação); e (d) adaptação do modelo do ProUni ao ensino médio, financiando a migração de jovens do ensino público para o ensino privado (BRASIL, 2011).

Há que se destacar a publicação do documento *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional* (2015e), que é um exemplo significativo das discussões que têm sido desenvolvidas na gestão da presidente Dilma Rousseff em torno das políticas educacionais.

O documento, veiculado no dia 24 de abril de 2015, foi criado sob a liderança do Ministro de Estado Chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República – Roberto Mangabeira Unger. Apresentado como uma proposta preliminar, o documento foi elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) para indicar as diretrizes de um projeto nacional de qualificação do ensino básico no Brasil. Cabe

destacar que a definição das diretrizes deste documento não teve como base o Plano Nacional de Educação (PNE).

Trata-se de um documento que não foi elaborado pelo Ministério da Educação e que reúne ações de responsabilização, meritocracia e privatização que remetem à política dos reformadores empresariais da educação. O conceito de qualidade com base na meritocracia empresarial aparece nos objetivos a serem alcançados tanto no curso de formação de professores, como na atuação dos diretores nas escolas. Entre as propostas do documento estão as premiações das escolas e dos professores e diretores que alcançarem as metas pré-estabelecidas.

A despeito de o governo de Dilma Rousseff ser continuidade do governo de Lula da Silva – o que representa mais de uma década conduzindo a política educacional – Roberto Mangabeira Unger inicia o documento afirmando que o Brasil apresenta o “pior desempenho nas comparações internacionais” e que os alunos egressos do ensino médio “mal conseguem ler ou escrever texto simplório” (BRASIL, 2015, p. 3).

Para Unger (2015), o projeto nacional de qualificação do ensino básico deve partir de três pontos: (1) seguir a lógica de eficiência empresarial com o estabelecimento de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e de métodos de cobrança; (2) mudar a maneira de ensinar e aprender, já que, segundo Mangabeira, o ensino brasileiro é pautado por enciclopedismo raso e informativo; e (3) organizar o sistema nacional de ensino, pois Mangabeira considera que a educação no Brasil “tem sido desorganizada e uniforme no conformismo com a mediocridade” (BRASIL, 2015).

A ideia central é a reorientação do currículo e da maneira de ensinar e aprender, a qualificação dos professores e diretores e o aproveitamento das novas tecnologias (BRASIL, 2015). No excerto, a seguir, as proposições acerca do aproveitamento das novas tecnologias se relacionam a práticas pedagógicas em todas as etapas do nível básico:

A transformação do ensino pode ser acelerada pelo uso criterioso de tecnologias de dois tipos: as aulas em vídeos e os softwares interativos. Os primeiros permitem enriquecer e sacudir o ambiente da escola com inspiração vinda de fora. Os segundos acrescentam à inspiração vinda de fora a oportunidade para o aluno avançar por conta própria (BRASIL, 2015, p.19).

O autor segue sugerindo que “estas tecnologias não substituem o professor” (p.19); no entanto as retóricas empreendidas no documento desqualificam politicamente e profissionalmente o trabalho docente. Segundo o autor as TIC:

Não representam, porém, tábua de salvamento. Sua eficácia depende de duas ordens de condicionantes: a difusão de atitude experimentalista no ensino e o compromisso com cooperação na maneira de ensinar e de apreender. O experimentalismo estimula-nos a abordar estas tecnologias sem preconceitos salvacionistas ou condenatórios e a ajustar expectativas à luz de experiência (BRASIL, 2015, p.19).

Para Fairclough (2008, p. 92), as identidades dos professores e alunos dependem da consistência de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para a sua reprodução. E, ao mesmo tempo que dependem, também podem se transformar no discurso idealizadamente como fonte social.

Retomando o documento *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional* (2015e), os programas de formação de professores estariam vinculados à criação de Centros de Qualificação Avançada como forma de suplementar a formação nos cursos de licenciatura. Nestes Centros de Qualificação Avançada, os professores aprenderiam a desenvolver “as práticas e os protocolos exigidos pelo Currículo Nacional”, além de discutirem as “experiências e inovações do professorado” (p. 27).

Ao mesmo tempo, nota-se a valorização do uso intensivo das TIC nas escolas. Nesses termos, os mesmos supostos teóricos-metodológicos que embasam a abordagem tecnicista na educação são transpostos para os enunciados do documento. Os elementos básicos do paradigma tecnicista centrado na valorização de objetivos instrucionais, na aprendizagem como soma de experiências, na adoção de mecanismos de controle e avaliação e no uso intensivo das TIC no processo de ensino e aprendizagem servem de pano de fundo para a proposta preliminar da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.

Conforme pode ser observado neste documento, também a tese de responsabilização remete a elementos como o desempenho do aluno, o desempenho do professor e as metas a serem cumpridas pelas escolas. Como exposto anteriormente, na base das formulações desse documento observo três pontos de partida:

(1) seguir a lógica de eficiência empresarial com o estabelecimento de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e de métodos de cobrança;

(2) mudar a maneira de ensinar e aprender;

(3) organizar o sistema nacional de ensino, pois Mangabeira considera que a educação no Brasil tem sido desorganizada e uniforme no conformismo com a mediocridade.

Não obstante todas essas evidências, cabe sublinhar o modelo estadunidense das escolas charter – instituições privadas, filantrópicas ou não, geradas a partir de verba pública

– que ilustram as principais estratégias utilizadas pelos reformadores empresariais para instituir os mecanismos de mercado na produção de políticas educacionais no Brasil.

A ideia das escolas charter que são escolas privadas que acessam um fundo público tem sido implementado nos EUA desde 1991, tornando-se uma medida prioritária de descentralização do sistema de ensino no programa do governo federal estadunidense *No Child Left Behind* (DIAS, 2010).

Dias (2010) aponta que estão sendo integral ou parcialmente implementadas em todo o território brasileiro, por meio de parcerias entre institutos e fundações empresarias e governos estaduais e municipais, estratégias políticas pedagógicas que sedimentam as práticas da Escola Charter. No Brasil, a proposta que mais incorpora a utilização dos conceitos de “responsabilização, meritocracia e privatização da educação foi formulada pela ONG Parceiros da Educação (2010) – uma cópia da política educacional americana nos últimos dez anos” (FREITAS, 2012b, p. 20).

Examinando o texto veiculado pelo jornal *A Folha de São Paulo*, em 24 de fevereiro de 2016, nota-se já de início pelo título que ilustra a reportagem a intenção do governo do Estado de Goiás: *Goiás prepara parceria inédita com setor privado para escolas públicas*.

A Secretaria de Educação do Estado de Goiás colocará em prática no decorrer do ano de 2016 um projeto piloto fundamentado em dois modelos de terceirização para as escolas públicas do Estado:

- (1) entregar parte da gestão das unidades escolares a uma Organização Social;
- (2) terceirizar serviços escolares não-pedagógicos por intermédio de parceria público-privado.

Para a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, “esse modelo de terceirização trará vantagens por tornar a contratação dos docentes mais flexível e transformar o vínculo dos professores temporários menos precário” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016).

A proposta do governo de Goiás é um sistema de administração de escolas por Organizações Sociais (OS), entidades privadas, “sem fins lucrativos”, responsáveis pela contratação de professores e funcionários. Neste modelo, os repasses públicos são feitos às entidades para garantir a manutenção das escolas e o bom desempenho dos estudantes nas avaliações feitas pelo estado.

Observo que a questão da terceirização e os elementos a ela associados não podem ser analisados como aspectos isolados e descontextualizados do movimento mais amplo do capital. A terceirização em qualquer tipo de atividade em empresas privadas, públicas e de economia mista, afeta diretamente os trabalhadores com a supressão de direitos historicamente conquistados como aposentadoria, fundo de garantia e seguro desemprego. A

contratação de docentes por terceirização é um desmonte da profissão, já que desvaloriza e aprofunda a precarização das relações de trabalho. Possibilita, inclusive, a *quarteirização*, isto é, a empresa que terceiriza pode subcontratar outra, sob a lógica do máximo lucro.

2.4 O lema *aprender a aprender* objetivado no neotecnicismo – Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o uso das tecnologias

A ressignificação do lema *aprender a aprender* passa a ser objetivado no neotecnicismo que surge em consequência do empenho em introduzir nas escolas a pedagogia das competências, com o objetivo de maximizar a eficiência do processo educativo. Como já comentado com essa abordagem, as implicações das políticas educacionais no trabalho dos professores impõem o cultivo à performatividade, requerendo competências e qualidades específicas e, na ausência destas, uma retórica que tem como base a culpabilização.

Freitas (2012b) afirma que o neotecnicismo traz a reboque novas formas de racionalização do sistema educativo, especialmente, com a introdução de novas tecnologias ancoradas em concepções educacionais que insistem em manter o discurso de que a formação dos professores necessita de novas habilidades para atuarem em sala de aula.

O uso intensivo das TIC na educação aparece nas formulações das políticas educacionais implementadas no Brasil, a partir da década de 1990, como uma estratégia de democratização de acesso ao ensino. Na década de 1990, no contexto de reconfiguração da concepção educacional produtivista e da pedagogia tecnicista, o princípio *aprender a aprender* é recontextualizado e passa a se referir à “necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliação da esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2007, p. 432).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S) de 1ª a 4ª série se articulam diretamente ao princípio *aprender a aprender*, conforme se constata no item “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais”, introdução do volume I:

[...] Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações

entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, **'aprender a aprender'**. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1997, p. 28, grifos meus).

Ao longo do documento, há diversas referências desse modo de ver a educação centrada na ênfase ao *aprender a aprender* e na urgência em formar indivíduos dotados de competências e habilidades que acompanhem as constantes mudanças do mercado de trabalho. Os PCN'S – à luz das recomendações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO – destacam a relevância e os impactos que as TIC acarretam aos sistemas e práticas educacionais, particularmente, no que se refere ao Ensino Médio. Sugerem que "(...) as tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas" (BRASIL, 2002a, p. 134).

O uso das TIC toma lugar central nos discursos dos Organismos Internacionais e nos encaminhamentos das políticas educacionais contemporâneas. No âmbito do discurso, em termos de políticas de formação de professores, assistimos às repercussões desta formação, particularmente nos sistemas educativos e nos contextos que lhes dão sentido e significado, como na escola. É no contexto de legitimação das políticas definidas pelo Estado que se deve procurar os sentidos atribuídos aos cursos de formação de professores e as suas respectivas funções no trabalho, cada vez mais difusas e multifacetadas.

Na prática, constato que há um hiato significativo entre a adoção das tecnologias nas escolas e a utilização destes recursos pelos professores. Por um lado, há o estímulo à adoção da tecnologia nos processos pedagógicos e, por outro lado, contraditoriamente, nem sempre há condições de infraestrutura nas escolas que possibilitem o uso das TIC.

Leher (2010a) trata dessa questão, voltando-se principalmente ao determinismo tecnológico das políticas educacionais, sob influência de Organismos Internacionais, que provoca a expropriação do conhecimento do professor. Um exemplo é a perspectiva das políticas de formação de professores que, de modo geral, associam os conceitos de competência e de qualidade para validar o perfil de profissional que se pretende formar.

Os significados destes conceitos – competência e qualidade – variam de acordo com a argumentação presente no discurso quanto ao controle ideológico que se pretende alcançar. Uma apropriação do conceito de competência é feita por Fairclough (2001) no contexto do discurso educacional comodificado.

Fairclough (2001) ressalta que o discurso educacional é dominado por um vocabulário de habilidades, que incluem não só a palavra “habilidade”, como também palavras associadas, como “competência”. O conceito de *habilidades* pressupõe duas construções contraditórias:

De um lado, o conceito de habilidade tem implicações ativas e individualistas: habilidades são atributos apreciados pelos indivíduos, estes diferem em tipos e graus de habilidade, e está aberto a cada um aperfeiçoar as habilidades ou acrescentar novas habilidades. [...] por outro lado, o conceito de habilidade tem implicações normativas, passivas e objetificadoras: todos os indivíduos adquirem elementos de um repertório social comum de habilidades por meio de procedimentos de treinamento institucionalizados e supondo-se que as habilidades sejam transferíveis a contextos, a ocasiões e a usuários de um modo que deixa pouco espaço à individualidade (FAIRCLOUGH, 2001, p. 257).

Desse modo, é possível estabelecer a mesma definição para o conceito de competência no discurso educacional? Aspectos comuns ao conceito de habilidades associados ao conceito de competência estão presentes no discurso das políticas de formação de professores?

Não obstante, para Ramos (2011), há um deslocamento conceitual da qualificação à competência. Essa questão estaria relacionada tanto no plano teórico, quanto na materialidade das relações de trabalho. Concordo com Ramos (2011) quando afirma que, “a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras” (p. 41).

2.5 A prevalência das tecnologias: esvaziamento e expropriação do trabalho docente

Com sede em Santiago, Chile, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) é uma das cinco comissões econômicas regionais das Organizações das Nações Unidas (ONU) criadas para monitorar as políticas com foco na promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana e do Caribe, assim como coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Consta no site da CEPAL que:

posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social. A CEPAL tem duas sedes sub-regionais, uma para a sub-região da América Central, situada na cidade do México, e a outra para a sub-região do Caribe, em *Port of Spain*, estabelecidas em junho de 1951 e dezembro de 1966, respectivamente. Além disso, tem escritórios nacionais

em Buenos Aires, Brasília, Montevidéu e Bogotá e um escritório de ligação em Washington, D.C. (CEPAL, 2015)¹⁸.

A proposta educacional da CEPAL está formulada no documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, publicado em 1992. Enfatizando “a urgente necessidade de se pôr em prática novas diretrizes de política educacional” (CEPAL, 1992), a publicação deste documento coincidiu com a fase em que se discutia o Plano Decenal de Educação para Todos, que é uma proposta de redirecionamento da política de educação básica brasileira.

Anterior à esta publicação, outra proposta foi apresentada pela CEPAL, em 1990. Trata-se do documento *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*, que apresenta a ideia da “incorporação e difusão do progresso técnico como fator fundamental para que a região desenvolva uma competitividade autêntica que lhe permita se inserir com êxito na economia mundial” (CEPAL, 1992, p. 10).

O documento vincula a impossibilidade da incorporação e a difusão do progresso técnico à “crescente inadequação e produção de conhecimento face às vertiginosas transformações científicas e tecnológicas, e a seus efeitos na economia mundial e na vida cotidiana das pessoas” (p. 10). Faz a crítica à política educacional dos países da América Latina e do Caribe, assegurando que

tudo isso faz com que o sistema educativo passe a ser, hoje em dia, antes segmentador do que integrador; o que o afasta cada vez mais das necessidades produtivas dos países e o torna cada vez mais inadequado frente às demandas do mercado de trabalho (CEPAL, 1992, p. 10).

Sobre o trabalho docente, o documento aponta que é necessário pensar em políticas dirigidas à profissionalização e ao desempenho dos professores, e que estes “passem por uma elevação de suas responsabilidades, incentivos, formação permanente e avaliação de seu mérito” (CEPAL, 1992, p. 16). Do mesmo modo, o discurso do consultor da CEPAL – Guillermo Labarca – afirma que “se verifica además que la educación formal no responde adecuadamente a las demandas presentes y futuras del aparato productivo y que no contribuye considerablemente a mejorar la equidad social” (LABARCA, 1995, p. 164).

Labarca (1995) – sem omitir a prevalência das TIC sobre o trabalho docente – assume que o professor é componente essencial da “tecnologia educacional” (p. 165). Ou seja,

¹⁸ Cf. <<https://goo.gl/JwFOqe>> Acesso em: 14 mai. 2016.

Labarca inverte a ordem, colocando o professor a serviço da tecnologia num movimento de esvaziamento e expropriação do trabalho docente, conforme se constata no excerto abaixo:

El docente es por lo tanto el otro componente esencial de la "tecnología educativa" ' de estos sistemas escolares; se distingue más por su especialidad en alguna de las áreas del conocimiento que por sus dotes pedagógicas; su papel en la difusión del conocimiento es, entre otros, el de ayudar a los estudiantes a delimitar el campo disciplinario y a organizar la información pertinente; iniciar y orientar a los estudiantes en el proceso de búsqueda de información, e informarles sobre los avances de la ciencia (LABARCA, 1995, p. 165).

O principal pilar que sustenta o discurso dos Organismos Internacionais, em particular, a CEPAL – nas afirmações do consultor Labarca (1995) – é que a educação deve atender as exigências econômicas e sociais do mundo contemporâneo, através do uso intensivo das TIC. Nesse prisma – apoiando-se fundamentalmente na desqualificação do trabalho do professor – Labarca (1995) afirma que “*los docentes dejan de ser los depositarias centrales del conocimiento y pasan a ser consultores metodológicos y animadores de los grupos de trabajo*”, e ainda que:

los sistemas tienden a proteger el monopolio de los docentes en la transmisión del conocimiento, aun cuando la tecnología de la información se há desarrollado muy rápidamente en los últimos veinte años y podría haber sido mucho más aprovechada (LABARCA, 1995, s/p).

O modelo de competências, o uso das tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais estão evidenciados nos discursos do CEPAL, da forma como se constata no excerto abaixo:

El desarrollo de competencias claves (formulación de problemas, búsqueda de información, capacidad de medir y de clasificar, pensamiento lógico, capacidad de aprender, etc.) reemplaza el objetivo anterior de formación disciplinaria sólida. El uso de nuevas tecnologías educativas lleva a desdibujar los límites entre las disciplinas, redefiniendo al mismo tiempo la función, la formación y el perfeccionamiento de los docentes (LABARCA, 1995, p. 175).

A retórica da competência submete a educação à lógica do campo econômico através dos mecanismos de responsabilização, meritocracia e gerencialismo e, nesse contexto, o tecnicismo ressurge, de modo reconfigurado, materializado na busca pela qualidade total e na tendência a considerar os profissionais da educação como prestadores de serviço (SAVIANI, 2007).

Na presente análise, também a noção de competência associada ao controle e à avaliação do desempenho do trabalhador busca atender ao padrão de acumulação capitalista, e principalmente, busca legitimar o discurso de responsabilização que o regime capitalista impõe aos trabalhadores. De modo específico, o termo *responsabilização* significa *imputar responsabilidade a, tornar ou considerar responsável*¹⁹. Em outras palavras, a responsabilização evidencia o processo de desqualificação do trabalhador, posto que induz ao desprestígio do trabalhador. Do mesmo modo, não se pode desconsiderar que a noção de competência requer uma permanente adaptação do trabalhador às atividades de trabalho e às demandas de mercado e de produto.

2.6 A Substituição tecnológica total: O Plano de Desenvolvimento da Educação e as estratégias de educação a distância nas políticas de formação de professores

No âmbito da formação de professores a maior parte das iniciativas foi centrada nas estratégias de educação a distância. A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006, teve como objetivo promover a formação inicial e continuada de professores por meio de metodologias de educação a distância (BRASIL, 2006a).

Lacé (2014) na tese intitulada *Universidade Aberta do Brasil (UAB): das origens na ditadura militar ao século XXI*, analisa a gênese e o desenvolvimento da Universidade Aberta no Brasil, que resultou na implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – Sistema UAB²⁰, no primeiro governo de Lula da Silva (2003-2006). A autora afirma que a implementação da UAB foi motivada pela pressão dos grupos de interesses que desejavam expandir seu campo de atuação, também, para a modalidade a distância.

Lacé (2014) aponta que o mesmo grupo que elaborou o projeto que criava a Universidade Aberta, incentivou a necessidade de se criar uma “Política Nacional de Educação a Distância”. Nesse sentido, a partir da década de 1990, a Educação a Distância foi

¹⁹ Cf. Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss.

²⁰ O Sistema Universidade Aberta do Brasil é uma rede nacional que articula por meio da celebração de convênios, as instituições públicas federais, estaduais, municipais, Institutos federais e os estados e municípios para a oferta de educação superior a distância (BRASIL, 2007e). Antes da criação do Sistema UAB, o governo Lula da Silva criou em 2004 a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, sob a responsabilidade das Secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) e com a adesão dos estados e municípios para institucionalizar um conjunto de ações estratégicas no atendimento a formação continuada dos professores da Educação Básica.

assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação (2001-2010).

Saviani (2009b), em uma análise global da política educacional brasileira considera os seguintes pontos: (1) A configuração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), buscando compreender sua composição; (2) Análise da singularidade do PDE, em confronto com os planos anteriores, em particular, com o vigente Plano Nacional de Educação.

Saviani (2009b), esclarece que o *Plano Nacional de Educação (PNE)* foi convertido em lei em 2001, com vigência até janeiro de 2010. Já o *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, lançado em 2007, é uma *política pública* que aponta um conjunto de medidas e metas para o país, estabelecidas por decreto (BRASIL, 2007h). Portanto, é um ato do poder executivo (não uma lei e não substitui o PNE) e está mais ligado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que envolve ações em diferentes áreas da economia para impulsionar o crescimento econômico do país. Como o PAC previa que cada ministério deveria ter um plano de atuação, o Ministério da Educação (MEC) reuniu um conjunto de ações que já desenvolvia, acrescentou algumas novas e assim nasceu o PDE (SAVIANI, 2009b).

Esse fato coloca em perspectiva, o contexto das políticas de formação de professores inscritos em um modelo de educação determinado pelo Capital ao incluir no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do qual fazem parte o Banco Itaú (como um dos principais líderes e doadores do Movimento Todos Pela Educação), o Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Bradesco e Organizações Globo (MARTINS, 2016).

O Movimento Todos Pela Educação, com inspiração estadunidense, tem sua gênese ligada à uma tendência de alteração na relação entre sociedade e Estado que se fortalece nas décadas de 1980 e 1990 promovendo o terceiro setor com a proliferação de ONGs, institutos e fundações, a partir de estratégias como a responsabilidade social empresarial/corporativa, o investimento social privado, o voluntariado e a parceria entre o público e o privado no enfrentamento das questões sociais (MARTINS, 2016).

O *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* – instituído pelo Decreto Federal nº 6.094/2007 no governo Lula da Silva – é o eixo estratégico de descentralização do PDE e de execução dos programas e ações através da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) nos estados e municípios. Como se verá adiante, não por coincidência, o mesmo grupo de empresários que fazem parte do Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* são os principais sujeitos políticos na elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020).

O PDE foi apresentado em abril de 2007, pelo governo de Lula da Silva na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad. O PDE é um plano sistêmico, cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação no país, com foco prioritário na educação básica (BRASIL, 2007h).

Apresenta como ações prioritárias a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Contempla diversos programas, planos e leis que foram criados com o objetivo de formar professores para a educação básica que são:

(a) Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, promulgado pelo Decreto Lei nº 6.094/2007;

(b) IDEB (Decreto Lei nº 6.094/2007);

(c) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007i);

(d) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, tendo como público alvo prioritário os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação (BRASIL, 2004b).

O PDE (2015f) assegurou onze programas específicos para formação de professores viabilizados através de cursos a distância, a saber:

(1) Pró-Letramento: um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão dos estados e municípios (BRASIL, 2007f);

(2) Pró-Licenciatura: O programa que oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio nos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais. O programa é desenvolvido no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2005a);

(3) Proinfantil: curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos –

comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério (BRASIL, 2005b);

(4) Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio: tem por objetivo cadastrar instituições de ensino superior para a realização de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação. As Secretarias de Educação poderão selecionar os cursos e instituições que melhor atendam às necessidades de seu sistema quanto às ações de melhoria da qualidade do ensino. São cursos de Química, Física, Biologia, Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa e Língua Espanhola (BRASIL, 2009a);

(5) Proformação: programa da Secretaria de Educação a Distância - É um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e com os municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries/anos iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do Brasil. Utiliza para sua consecução atividades a distância, orientadas por material impresso e videográfico, atividades presenciais, concentradas nos períodos de férias escolares e nos sábados (encontros quinzenais), e atividades de prática pedagógica nas escolas dos professores cursistas, acompanhadas por tutores e distribuídas por todo o período letivo (BRASIL, 2009b);

(6) Prolind: programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica (BRASIL, 2008b);

(7) Procampo: programa de apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nas séries/anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. (BRASIL, 2009c);

(8) Prodocência: ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente (BRASIL, 2013);

(9) Programa Mídia e Educação: programa de educação a distância, com estrutura modular, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O público-alvo prioritário são os professores da educação básica (BRASIL, 2009d);

(10) Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - Proinfo Integrado: programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos

tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais (BRASIL, 2009e);

(11) Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial: em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil - UAB o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância (BRASIL, 2007g).

Evangelista (2009) citando Delors (1998), afirma que se o professor constitui a mais organizada categoria de funcionários públicos na maioria dos países, torna-se possível entender porque agências internacionais e governos nacionais atuam tão decisivamente na produção de políticas de formação docente. Ainda sobre o PDE (BRASIL, 2015f), foram criados:

a) Cinco programas que envolvem preparo de material e estudo pelo professor: (i) Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas; (ii) Programa e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade; (iii) Projeto Escola que Protege; (iv) TV Escola; (v) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

b) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (2008a) (fomenta a iniciação à docência de estudantes das IFES, formação de docentes em nível superior, presencial de licenciatura plena, para Educação Básica pública);

c) Programa Universidade para Todos – ProUni: programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Poderá concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura, o professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica que integre o quadro de pessoal permanente da instituição pública.

d) Três redes: (i) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (universidades, para professores, alunos e gestores de escola, formação de professores) (BRASIL, 2004b); (ii) Rede de Educação para a Diversidade (UAB, qualifica professores da educação básica: diversidade e cidadania, relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores e educação de jovens e adultos, educação do campo, ambiental, integral e integrada. (BRASIL, 2008); (iii) Rede Interativa Virtual de Educação – RIVED (produção,

uso pedagógico e oferta de conteúdos multimídia interativos, para a comunidade educacional) (BRASIL, 2007i).

e) Sistema Nacional Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2006a);

f) Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR: política nacional de formação articulada à CAPES. O PARFOR, na modalidade presencial é um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016) e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os Estados, Municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES (BRASIL, 2009f);

g) Prêmio Professores do Brasil: reconhece mérito de professores das redes públicas de ensino, melhoria da qualidade da educação básica, experiências pedagógicas bem-sucedidas, criativas e inovadoras (BRASIL, 2005c).

h) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007).

i) Banco Internacional de Objetos Educacionais - portal para assessorar o professor, recursos educacionais gratuitos em diversas mídias e idiomas para todos os níveis, modalidades e áreas educacionais (BRASIL, 2009).

j) Três programas de formação de profissionais da escola: (i) Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública - qualifica gestores das escolas da educação básica pública; (ii) Profucionário: Curso Técnico de Formação para Funcionários da Educação, a distância, nível médio, redes públicas estaduais e municipais de educação básica (BRASIL, 2009); (iii) Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: para gestores e educadores, sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2005);

l) Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR: oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática (BRASIL, 2007).

m) Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - PRADIME: Uma parceria do Ministério da Educação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), criado com o objetivo de apoiar os dirigentes da educação municipal na gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. O intuito do programa é contribuir para o avanço em relação às metas e aos compromissos do Plano Nacional de

Educação (PNE) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é oferecer aos dirigentes municipais de educação e as equipes técnicas que atuam na gestão da educação e do sistema municipal, um espaço permanente de formação, troca de experiências, acesso a informações sistematizadas e à legislação pertinente, que ajude a promover a qualidade da educação básica nos sistemas públicos municipais de ensino, focando as diversas dimensões da gestão educacional. O PRADIME desenvolve dois tipos principais de atividade: encontros presenciais e curso a distância (BRASIL, 2005).

Saviani (2009b) apresenta uma análise crítica do Plano de Desenvolvimento da Educação. No que se refere a educação básica:

ao ser lançado o Plano, foi contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Em 2009, ao completar dois anos de execução, essas ações foram ampliadas para vinte, com o acréscimo de três novos programas de caráter global, além de duas novas ações (Nova Capes e Iniciação à Docência) que, embora situadas diretamente no ensino superior, também se ligam a educação básica (p. 06).

Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Plano de Metas do PDE-IDEB, duas ações dirigidas à questão docente (Piso do Magistério e Formação), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guia das Tecnologias Educacionais”, “Educacenso”, “Mais Educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”. Com o acréscimo de três novas ações (“Conteúdos Educacionais”, “Livre do Analfabetismo” e “PDE Escola”), em 2009 (p.06)

Ainda no que se refere a educação básica, a ação *Proinfância* é voltada para a educação infantil. Para o segmento do ensino fundamental foram previstas três ações: (i) Provinha Brasil – para avaliar o desempenho na alfabetização e no letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras; (ii) Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público; (iii) Gosto de Ler – através da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa, pretende estimular os alunos do ensino fundamental da rede pública a ler mais e a escrever melhor (BRASIL, s/d).

O ensino médio foi contemplado com uma ação – “Biblioteca na Escola” – que pretende disponibilizar nas bibliotecas obras literárias e universalizar a distribuição de livros didáticos, para cobrir as sete disciplinas que compõem o currículo do ensino médio (SAVIANI, 2009b).

Saviani (2007), argumenta que os parceiros preferencias que foram definidos no PDE, para a elaboração das políticas educacionais, participaram ativamente da concepção do Plano Nacional de Educação - PNE. Ou seja, como já observei, o mesmo grupo de empresários do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* são os principais sujeitos políticos na elaboração do *Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020)*.

2.7 A Substituição tecnológica *parcial*: O caso da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro - A Plataforma Educopédia

A Educopédia é uma Plataforma *online* disponível para professores e alunos da Rede Municipal carioca, contendo aulas digitais e objetos de aprendizagem variados²¹. Vale ressaltar que é permitido a qualquer pessoa acessar a Plataforma como visitante. Construída através da parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e do Instituto Oi Futuro esse projeto contou com o apoio do Grupo de Informática Aplicada à Educação do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este portal de objetos de aprendizagem possui trinta e duas aulas digitais, que correspondem às semanas do ano letivo, e incluem planos de aula de acordo com as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).

Conforme explicitado no *site* oficial da SME/RJ²², a Educopédia instrumentaliza o professor e é mais uma alternativa para o reforço escolar e para os alunos que faltaram às aulas ou que não compreenderam o *conteúdo* ensinado em sala de aula. Ainda de acordo com a secretaria, a Educopédia “oferece uma opção rápida e fácil para *professores* que desejam integrar *tecnologias* às suas aulas”²³.

²¹ O conceito de um objeto de aprendizagem é qualquer recurso digital (vídeos, textos e jogos) que possa ser utilizado para suporte ao ensino, que pode ser usado, reusado ou referenciado durante o aprendizado apoiado sobre a tecnologia (WILEY, 2000).

²² Cf.: < <https://goo.gl/tNfn4> > Acesso em: 13 mar. 2016.

²³ Informação disponível em: <<https://goo.gl/xsMpY0>> Acesso em: 13 mar. 2016.

Em uma rápida incursão pela Educopédia como visitante, é possível constatar a falta de mobilidade do sistema. Os conteúdos são estanques e não há variedade de aulas sobre o mesmo tema para que se tenha uma visão diferenciada e interdisciplinar sobre o assunto a ser abordado. Os módulos de aula não são divididos por assunto e sim por série.

Do meu ponto de vista, em torno desta política educacional da Rede Municipal Carioca há três elementos que merecem destaque:

- (i) as circunstâncias em que a Educopédia põe-se a serviço da mera informação, repasse de documentos e de padronização das práticas pedagógicas;
- (ii) a questão da autonomia dos professores em propostas de ensino padronizado;
- (iii) as bases *ético-político-epistemológicas* da Educopédia, sua (não) vinculação aos princípios e às Orientações do Núcleo Curricular Básico MultiEducação²⁴.

A meu ver, a autonomia pedagógica na escola fica comprometida na proposta da Educopédia, ao se constatar que a maioria dos objetos de aprendizagem da Plataforma limita-se a uma estratégia tipo ‘estímulo-resposta’, com percursos de ensino e aprendizagem previamente delineados. Assim, incorre-se no risco de o professor ter seu papel profissional reduzido ao de aplicador de programas e pacotes curriculares.

2.8 O manual de ensino - *Aula Nota 10*: Os aspectos operacionais do neotecnicismo?

Em termos operacionais, assistimos as grandes corporações do setor editorial produzirem cartilhas a serem distribuídas nas escolas aos alunos e aos professores: *Aula Nota*

²⁴ A elaboração do Núcleo Curricular Básico MultiEducação foi iniciada em 1993, quando foi lançada a proposta que continha os objetivos e fundamentos que norteariam a política educacional em questão. Em 1994, após inúmeras reflexões, foram apresentados os subsídios teórico metodológicos para a prática docente, incorporando e questionando as falas do professorado da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro - Aproximadamente 250 professores estiveram envolvidos na elaboração da proposta e na produção dos textos. No ano de 1995, foi apresentada uma proposta de organização curricular com base nas avaliações do documento anterior. Na proposta 4, também de 1995, novos subsídios foram elaborados para a reformulação dos parâmetros de avaliação educacional. A Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro concluiu a apresentação dos elementos básicos da proposta 1996 (SME/RJ, 1996, p. 09). A organização curricular da MultiEducação articula princípios educativos e núcleos conceituais. Os princípios educativos estabelecidos são: meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem que propõem o relacionamento ético com o meio ambiente, o reconhecimento do valor social do trabalho a valorização da pluralidade cultural; a apropriação e a utilização de diferentes linguagens de forma crítica têm como meta a constituição de um sujeito ético, autônomo, solidário, crítico e transformador (idem, p. 114115). A partir de 2001 a SME/RJ iniciou um processo de reformulação da proposta curricular que culminou, em 2003, na produção de novos documentos. As mudanças foram pensadas a partir dos acertos e erros do próprio documento, com base nos resultados das provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujos indicadores apresentaram avanços e retrocessos, e para se adequar às recomendações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que apresentaram novos elementos norteadores das ações pedagógicas que precisavam ser incorporados ao Núcleo Curricular Básico (SME/RJ, 2003).

*10 - Guia Prático; Sou Professor Universitário; e agora ?; Superdicas para Ensinar a Aprender; Professor, Não Deixe a Peteca Cair!*²⁵; dentre outros.

Um exemplo, o manual *Aula Nota 10 - 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*, de autoria de *Doug Lemov*.

Lançado pela Fundação Lemann, em parceria com a Editora da Boa Prosa, o manual *Aula Nota 10 - 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência* de autoria de *Doug Lemov* foi distribuído e é utilizado pelos professores da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. O livro não é uma publicação acadêmica, portanto não é resultado de alguma investigação científica, filosófica ou artística e nem revela rigor, perspectiva crítica, ou preocupação com a objetividade e clareza. Também não apresenta referências bibliográficas.

Lemov (2010) apresenta a cartilha “como um manual de técnicas para orientar o professor a utilizar o planejamento de maneira sistemática em seu trabalho pedagógico” (p. VII). No prefácio, o autor assinala que o manual foi elaborado com base em suas técnicas de observação de professores nas escolas *charter* – escolas públicas de gestão privada, que existem nos Estados Unidos da América do Norte desde o início dos anos de 1990.

No site da Fundação Lemann encontra-se uma matéria com o título *Bom desempenho depende de altas expectativas*, que trata de um resumo das quarenta e nove técnicas do manual de *Doug Lemov*.

‘Sem Escapatória’ – Quando um aluno se mostra incapaz de responder a uma pergunta, o professor deve começar com uma sequência de questionamentos à turma, que termina apenas quando esse primeiro aluno responder corretamente, mostrando que ele não poderá fugir da busca às soluções ao problema proposto.

‘Certo é Certo’ – A segunda técnica sugerida consiste em estabelecer um padrão de exatidão a ser atingido em todas as respostas dadas durante as participações na aula, induzindo o aluno a atingir a exatidão quando o que diz é “quase certo”. E mesmo quando a resposta é correta, pode-se solicitar que discorra mais sobre o tema, incentivando a cognição e o raciocínio.

‘Puxe Mais’ – O professor deve criar a sensação de que novas perguntas são recompensas a perguntas certas, o que evita aos alunos a falsa sensação, após uma única resposta correta, de que eles dominam o conteúdo e também estimula a busca por mais conhecimento.

‘Boa Expressão’ – Lemov explica que, quando respondem, os alunos costumam empregar a sua linguagem corriqueira. Ao professor cabe criar condições acadêmicas e solicitar as respostas com os termos ‘corretos’ e típicos da disciplina, comunicando o seu conhecimento com a ‘linguagem de oportunidade’.

‘Sem Desculpas’ – Recomenda-se ao professor jamais usar escusas por uso de conteúdos considerados, por senso comum, como difíceis demais para a turma ou chatos. Para demonstrar que acredita no potencial dos alunos, o professor não pode atribuir determinados temas a elementos externos, como à direção escolar. Antes, deve buscar o desempenho dos alunos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2011, s/p).

²⁵ Em uma busca no *site* de apenas uma livraria utilizando como descritor “cartilhas para professores” é possível encontrar todas essas publicações.

O manual de Lemov, distribuído aos professores das escolas municipais do Rio de Janeiro, me leva a indagar: é pertinente pensar na semelhança com os manuais de ensino adotados nos anos setenta? As proposições desse manual buscam reordenar o trabalho educativo para desenvolver a racionalidade instrumental característica do paradigma tecnicista?

A Fundação Lemann é clara ao apontar que “um de seus objetivos é indicar caminhos para elaboração de um currículo nacionalizado” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2011, p. 28). Cada vez mais o Estado, *por ter outras prioridades, é incapaz de prover os recursos para o sistema nacional de ensino e procura parceiros; leia-se empresários* (FREITAS, 2012, p. 139).

2.9 Base Nacional Comum Curricular: os sentidos atribuídos às tecnologias na educação

É sabido que uma base curricular é uma construção histórica, reflexo de diferentes concepções de mundo e de ser humano, de influências políticas e ideologias. Também se apresenta como repositório de pressões corporativas e da indústria do cursinho para vestibular, bem como manobras de associações profissionais, que pugnam por maior carga horária das respectivas disciplinas, ignorando que a inclusão de mais algumas horas-aula não passa de contabilidade burocrática

José Pacheco, em 09/03/2016²⁶

O Instituto Natura apoia a concepção de um Currículo Nacional por meio do diálogo entre parceiros, profissionais da educação e o Ministério da Educação, contribuindo para o movimento de catálise entre os projetos já existentes e a produção de uma solução inovadora para a construção da proposta curricular²⁷

²⁶ José Pacheco foi diretor da Escola da Ponte, em Portugal. Atualmente, trabalha em conjunto com o MEC para implementação de iniciativas de Inovação e Criatividade na Educação Básica do Brasil. Colaborador do Projeto Âncora em Cotia - SP, orienta o projeto de mais de 200 escolas pelo Brasil.
Cf.: < <https://goo.gl/zcYxFP> > Acesso em: 13 mar. 2016

²⁷ Cf.: < <https://goo.gl/NQ0vut> > Acesso em: 13 mar. 2016.

A base é a base. Ou, melhor dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo

Apresentação da Base pelo então Ministro Renato Janine Ribeiro, 2015.

O movimento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criado em abril de 2013, a partir do Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais, ocorrido nos EUA, foi organizado e patrocinado pela Fundação Lemann (MACEDO, 2014). A autora revela que os parceiros da Fundação Lemann incluem o Banco Itaú, Instituto Natura, Instituto Península, *Price Waterhouse Coppers*, Telefônica/Vivo, dentre outros, e mais que suas ligações extrapolam as fronteiras nacionais.

A Base Nacional Comum Curricular é uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2014-2024, estando em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2016). A proposta da BNCC apresentada pelo Ministério da Educação, em 16 de setembro de 2015, está disponível a população para sugestões via internet por meio de uma plataforma digital. Para a elaboração desse documento preliminar, a Secretaria de Educação Básica tem promovido reuniões com Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); Fórum Nacional de Educação (FNE) e outras associações profissionais e científicas da área.

A BNCC tem como “objetivo sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio” (BRASIL, 2016). Apresenta os conteúdos para as áreas de linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas em cada etapa escolar, através de temas integradores, como sustentabilidade, tecnologia, educação financeira, questões dos direitos humanos, além de incluir a diversidade de gênero, que poderá estar presente em mais de uma área de conhecimento (idem).

Na área de Linguagens, o documento faz referência a cerca de oitenta componentes curriculares relacionados às tecnologias na educação. Alguns exemplos de atividades

propostas no documento: (i) no 4º ano do Ensino Fundamental, a produção de textos com a utilização de diferentes mídias digitais; (ii) no 5º ano há a proposta de trabalhar com a seleção e a relação entre a informação transmitida por mídias diferentes; (iii) no terceiro ano do Ensino Médio, as atividades didáticas estariam voltadas à análise, comparação e tratamento da informação em diversos meios de comunicação e tecnologias (BRASIL, 2016).

No período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016 foram realizados seminários estaduais para analisar a segunda versão da BNCC. Realizados em todas as unidades da federação, os Seminários foram conduzidos por Consed e Undime, com o objetivo de registrar sugestões dos diversos segmentos educacionais de cada estado, a serem enviadas ao Ministério da Educação (BRASIL, 2015c).

Destaco as observações mais gerais em relação à área de Linguagens, em que apenas quinze Estados se manifestaram apresentando críticas ao teor desta seção, em relação à concepção, à confusão conceitual, à falta de padrão no tratamento entre as diferentes linguagens; dois Estados manifestaram-se a favor da inclusão das Libras como linguagem:

Distrito Federal: Há ‘supressão da subjetividade em todo o texto da Base, de forma a ignorar questões procedimentais, comportamentais e atitudinais’. Também não se incluem as Habilidades Socioemocionais na Base. E esse aspecto é uma questão de linguagem que deve permear todas as áreas do conhecimento, uma vez que as linguagens se inter-relacionam. Há que se considerar os estudantes que chegam à escola sem linguagem sistematizada, bem como aqueles cuja primeira língua é outra (estudantes surdos, indígenas e estrangeiros). Sugere -se introduzir libras como componente curricular

Minas Gerais: Falta integração entre os textos introdutórios dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Paraná: Explicitar a diferença entre linguagem e língua portuguesa; inserir a relação entre texto e o interlocutor pretendido; acrescentar o componente curricular LIBRAS.

Rio de Janeiro: Na área de Linguagens não houve um tratamento uniforme e coeso entre os componentes curriculares, por exemplo, são utilizados conceitos diferentes para uma mesma finalidade: campo, dimensão, prática e linguagens. Além disso, não há um texto introdutório amarrando os diferentes componentes em uma única área do conhecimento, conforme apresentado na área de Ciências da Natureza.

Santa Catarina: O componente não se articula com os temas transversais e os definidos na base como especiais. Chama a atenção que o componente da língua portuguesa na área das linguagens foi o que especificou o maior número de objetivos de aprendizagem. Sugere - se uma revisão dos objetivos de aprendizagem aumentando a demanda cognitiva, não se confundam com tarefas e identifiquem de fato com ações de aprendizagem e não de ensino.

Sergipe: Constatou -se que os componentes curriculares não seguiram a mesma estrutura textual dentro da área do Conhecimento. Educação Física teve destaque na forma como expôs resgatando os objetivos e direitos de aprendizagem, em

contrapartida os outros componentes não se atentaram para estrutura (BRASIL, 2015c, p. 09).

Os relatórios acima descritos não mencionam os oitenta componentes curriculares na área de linguagens relacionados às tecnologias na educação e não fazem referência as atividades propostas aos segmentos da educação básica com a utilização de diferentes mídias digitais. Em outro tópico reservado as seções apresentadas nos textos introdutórios das etapas e das áreas de conhecimento, somente seis Estados fizeram observações: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Distrito Federal e Bahia. O Estado da Bahia pede a inclusão da EAD e Educação Técnico Profissionalizante como modalidades, e retoma a distinção entre modalidade e temas especiais (BRASIL, 2015c).

O primeiro texto da BNCC, de setembro de 2015, recebeu 12 milhões de colaborações em uma consulta pública. A base deveria ter sido finalizada no segundo semestre de 2016, no entanto o documento da educação infantil e ensino fundamental não foram concluídos.

O jornal Folha de São Paulo, no dia 25/12/2016, publicou uma matéria sobre a BNCC intitulada: *Currículo terá habilidades emocionais. Versão final da base para a educação fica pronta em fevereiro e irá prever competências como trabalho em equipe*. Dentre os vários aspectos que podem ser analisados nesse texto, destaco as considerações da secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, que assinala: “as competências não cognitivas que colaboram para formar um adulto preparado para um mundo em rápida transformação estão previstas na BNCC sob forma de objetivos de aprendizado” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016, s/p).

Os itens lexicais “competências”, “objetivos”, “aprendizado” operam no sentido de legitimar discursivamente uma formação tecnicista ao propor um currículo alinhado aos princípios de mercado. Ainda relacionado a isto, a preocupação em desenvolver na escola competências socioemocionais, “como resiliência, liderança ou cooperação”, estarão presentes no texto final da Base Nacional Comum Curricular (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016, s/p).

O efeito de sentido é: a educação seguindo as exigências internacionais, adaptando-se às necessidades de produção de capital humano para favorecer o desenvolvimento de atividades produtivas. Também a relação entre a BNCC (como matriz de especificação), as políticas de avaliações nacionais e competências socioemocionais:

Uma das recentes iniciativas de avaliação no Brasil é a impulsionada pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Secretaria Estadual de Educação do Rio

de Janeiro, que inclui a medição de competências socioemocionais em estudantes do 5o ano do ensino fundamental ao 3o ano do ensino médio, com vistas a transformar essa medição em política pública de avaliação e em abordagem educacional a ser adotada no país. De uma maneira geral, políticas e práticas de educação se baseiam em concepções que se nutrem das teorias gestadas nos diferentes campos de conhecimento: as teorias de desenvolvimento humano, advindas da psicologia, e as teorias da educação que provêm da filosofia e da pedagogia, da sociologia e da antropologia, aliadas ao conhecimento produzido em áreas como biologia, neurociência e linguística que fornecem as bases sobre as quais se cria conhecimento que subsidia a formação dos educadores, a formulação de políticas e a fundamentação de práticas de ensino (SMOLKA; LAPLANE; MAGIOLINO; DAINEZ, 2015, s/p).

Durante a escrita da tese, foi finalizada a terceira versão da BNCC em abril de 2017 prevendo nos atos dos currículos da escola básica competências socioemocionais (pessoais e sociais), como resiliência, liderança ou cooperação voltadas para o trabalho em equipe, cognitivas e comunicacionais. Importante mencionar, ainda que de forma ampla que as competências socioemocionais remetem à década de noventa com a publicação do Relatório Jacques Delors (1996), organizado pela Unesco, ao sugerir uma educação pautada em quatro pilares:

- (a) aprender a conhecer;
- (b) aprender a fazer;
- (c) aprender a ser;
- (d) aprender a conviver.

Conforme já comentado, a construção discursiva do Relatório de Jacques Delors (1996), através de suas recomendações, tem como característica básica a noção de competência associada a qualificação do trabalhador para buscar legitimar o discurso de responsabilização e de competitividade necessárias ao sistema de produção capitalista.

2.10 A sofisticação tecnológica nas atuais políticas educacionais no Brasil: O uso intensivo das Tecnologias de Informação e Comunicação

El nuevo entorno em que se desarrolla la educación superior una vez concluído el período de Universidad de masas, ha hecho de la calidad de la docencia el principal elemento diferenciador. En este nuevo contexto, de “Accountability” (rendición de cuentas) el profesorado es la piedra de toque principal de la reforma universitaria. El gran reto es

adaptar su papel a la nueva realidad en donde el aprendizaje ya no se concentra exclusivamente en el aula sino que pasa también por el acceso a las Tecnologías de la Comunicación (TIC), por el aula virtual y por la enseñanza semipresencial y a distância

UNESCO, 2001, s/p

No boletim da UNESCO de Gestão da Educação Superior, pode-se ler que o grande desafio é adaptar o papel do professor à essa nova realidade onde a aprendizagem não é mais concentrada apenas em sala de aula, mas também através do acesso às tecnologias da comunicação (UNESCO, 2001).

Cabe observar também que o discurso sobre a *qualidade* se sobressai como um discurso *nodal* (FAIRCLOUGH, 2001) que, nos termos da UNESCO, personaliza a figura do “bom professor” como aquele que atende a pretendida qualidade da Educação. Um discurso nodal, no sentido em que “subsume e articula de uma forma particular outros discursos” (FAIRCLOUGH, 2005, p. 81). Para o autor o uso da linguagem como forma de prática social (e não como uma atividade puramente individual) tem várias implicações:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

Na análise faircloughiana, o discurso como modo de prática social, política, econômica e ideológica transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Por exemplo, a política educacional – onde interesses estão em luta e historicamente circunstanciados – é posta em ação pelas diferentes instâncias de governo no Brasil em busca da melhoria do sistema educativo.

Como argumenta Lúcia Neves (2011)²⁸, são as forças sociais e o próprio desenvolvimento das forças produtivas que vão determinar para onde vai a política. Numa breve abordagem do Governo Lula da Silva (2003–2010)²⁹ é possível constatar que as ações

²⁸ Cf. EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Entrevista com Lúcia Neves – A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. *Revista Perspectiva*, v. 29, p. 229-242, 2011.

²⁹ O Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003–2010) é marcado pela ascensão de um ex operário ao posto mais importante do país – a Presidência da República. Em sua quarta tentativa para chegar ao cargo presidencial, assumiu o governo federal, em 2003. Luís Inácio Lula da Silva - nordestino, pobre, sétimo filho de um casal de lavradores analfabetos - nasceu em 1945 numa casa de dois cômodos e chão de terra batida no

governamentais, no campo da educação, não produziram uma transformação efetiva em relação às administrações anteriores que contemplasse as demandas do setor (LEHER, 2005).

A expectativa dos movimentos sociais da educação era de que ele rompesse com a lógica de privatização da educação e avançasse em uma reforma educacional que priorizasse o ensino público de qualidade para todos. Entretanto, a adesão do governo de Lula da Silva à agenda do Banco Mundial ficou evidenciada, quando no Brasil

o Banco Mundial financia dois grandes projetos de educação, o Fundo Escola 2 e 3 e em, 2003 e 2004, foi convidado pelo MEC para apoiar a reforma universitária. O investimento em desenvolvimento humano do Banco no Brasil envolve 10 projetos, totalizando U\$ 1, 44 bilhão – representa um terço do programa do Banco no Brasil, 28% do total da América Latina e 16% do investimento mundial do Banco nessa área. Conforme o INESC, em 2004 as verbas do Banco no Orçamento da União totalizaram R\$ 576 milhões e, em 2005, o Projeto de Lei de Orçamento registra um salto para R\$ 5,97 bilhões: um crescimento de 1000% (LEHER, 2005, p. 48).

O governo Lula da Silva criou onze universidades públicas federais até setembro de 2009. Entretanto, para as entidades do setor, o investimento em educação, realizado no Governo Lula, foi considerado insuficiente. Algo bastante grave é que a criação das onze universidades públicas não excluiu o processo de sucateamento por falta de repasse de recursos federais e pela falta de autonomia das instituições (LEHER, 2005). Do mesmo modo, as diversas medidas encaminhadas pelo governo de Lula foram marcadas pela transformação da universidade em organização de serviços demandados pelo capital metamorfoseados como inovação tecnológica (LEHER, 2005).

Leher (2005), em matéria publicada pela Revista Adusp, indica que a universidade no Governo Lula da Silva foi uma continuidade das agendas do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da CEPAL, de modo a conformar a universidade pública em um setor mercantil balizado pelos valores neoliberais. O termo neoliberalismo vem, a partir dos anos 1980, sendo utilizado para se referir a uma nova configuração política e

semiárido pernambucano. Sem luz, água encanada, banheiro ou sapatos, o menino tinha 7 anos quando montou num pau-de-arara e, cumprindo a sina de milhares de outros brasileiros, partiu para São Paulo com a mãe e os irmãos. O pai de Lula que já não morava mais com a família havia saído de Pernambuco em busca de uma vida melhor longe da seca e da miséria. Instalado no litoral paulista, Lula começa a trabalhar ainda criança, no cais de Santos, para ajudar nas despesas de casa. Ambulante aos 8 anos e engraxate aos 9 anos, vira ajudante de tinturaria no início da adolescência. Conclui o ginásio e, empregado numa metalúrgica aos 14 anos, é admitido no curso técnico de torneiro mecânico do Senai. Com 17 anos perde o dedo mínimo da mão esquerda num acidente de trabalho. Ainda fascinado com o tamanho e as possibilidades da cidade grande, uma realidade muito melhor do que a da seca de Pernambuco, Lula é convencido por um irmão, militante do então clandestino Partido Comunista Brasileiro, a frequentar reuniões no sindicato. Pela primeira vez, trava contato com as agruras da classe trabalhadora e aprende expressões como arrocho salarial, carestia e fundo de greve. É convidado a ocupar uma vaga de suplente na diretoria do sindicato que viria a ser eleita no início de 1969, inaugurando assim sua trajetória de líder sindical. Fonte: <<https://goo.gl/Xqlxsg>> Acesso em: 27 jul. 2015.

econômica, que remete ao liberalismo clássico e, simultaneamente, apresenta inovações, como a desregulamentação dos mercados de trabalho e do mercado financeiro e a transferência de setores de prestação de serviços públicos de saúde, educação e de previdência social para o setor privado.

No documento *Uma Escola do Tamanho do Brasil* (2002) – plano de campanha do governo que levou Luis Inácio Lula da Silva à Presidência da República – a educação é apontada como uma prioridade de Estado. O programa é apresentado com base em ações relevantes na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro sendo as concepções, diretrizes e metas apresentadas pelo Partido dos Trabalhadores e demais partidos da coligação (UMA ESCOLA DO TAMANHO DO BRASIL, 2002).

Na introdução, o documento faz referência à máxima de Anísio Teixeira: *educação é um direito e não um privilégio*, e anuncia a educação a distância como uma alternativa para garantir “um padrão elevado de qualidade”:

Em um país de dimensões continentais e com enormes desigualdades e carências como o Brasil, a educação a distância é uma alternativa indispensável, conquanto seja garantido um padrão elevado de qualidade, com profissionais de alta competência, tanto na elaboração de conteúdos específicos quanto na assessoria pedagógica, com o uso de materiais instrucionais e de avaliação adequados. A EAD não deve ser implantada em programas isolados, precisa interagir com outras ações existentes (UMA ESCOLA DO TAMANHO DO BRASIL, 2002, p. 25).

Nessa perspectiva, o documento apresenta como propostas:

1. Criação de uma Coordenação Nacional de Educação a Distância do MEC, com orçamento próprio e articulada com o ensino fundamental, médio e superior.
2. Estudos de viabilidade para implantação imediata de programas de formação de professores para educação fundamental e ensino médio, incorporando a EAD entre suas estratégias.
3. Redefinição do papel da Unirede (Universidade Virtual Pública do Brasil) na política nacional de EAD. Esse papel deve ter como princípios norteadores para ação imediata: a) o aumento do número de vagas nas universidades públicas; b) a oferta de cursos de educação continuada aos profissionais em serviço (UMA ESCOLA DO TAMANHO DO BRASIL, 2002, p. 25).

Já no primeiro mandato de Lula da Silva (2003-2006), as políticas de educação a distância voltadas à formação de professores da educação básica se pautaram em programas de caráter compensatórios, destinados à formação de professores leigos, em exercício, em cooperação com os sistemas de ensino. Situam-se, nessa perspectiva, “[...] a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores [...]; o Proformação, no âmbito da Secretaria de Educação a Distância, iniciado em 1997 e finalizado em 2004 [...]; o Proinfantil, iniciado em 2005” (FREITAS, 2007).

Para a autora, a criação do Pró-Licenciatura, em 2005, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800/2006, institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação e pontua as opções políticas do governo de Lula da Silva no campo da formação de professores da educação básica.

Neste enredo, é possível observar que a sofisticação tecnológica nas políticas educacionais no governo Lula da Silva se materializam nas estratégias de educação a distância. De acordo com Barreto (2004b, s/p), “as TIC funcionam como um dos vértices da triangulação que permite ao Estado ser mínimo, no que diz respeito a investimento, e máximo, quando se trata do gerenciamento da educação: currículo centralizado (parâmetros e diretrizes curriculares)”, e o uso intensivo de tecnologias em programas específicos, como antes mencionados.

2.11 *Fast Delivery* Diploma: A Educação a Distância no Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Tomo como referência o enunciado de Roberto Leher (2007)³⁰ que relaciona as estratégias de formação de professores em cursos de graduação a distância aos moldes do *fast delivery* diploma. Para Leher (2007) o *fast delivery* está associado a ideia da expansão das vagas públicas por meio da Educação a Distância (EAD).

A EAD foi normatizada na educação brasileira a partir da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96) regulamentada pelo Decreto n.º 5.622. Os artigos 80 e 87, da LDB 9394/96 indicam regulamentações como: (a) são considerados como educação à distância todos os cursos que não sejam integralmente presenciais; (b) deverá ser exigido o credenciamento específico das Instituições de Ensino Superior que intencionem oferecer quaisquer cursos de EAD; (c) é necessária autorização e reconhecimento de cursos de graduação, de pós-graduação *stricto sensu*; (d) fica dispensado o processo de autorização e reconhecimento para cursos de pós-graduação *lato sensu* para instituições credenciadas para EAD; (e) é válida a transferência e o aproveitamento de estudos entre as modalidades (presencial e a distância); (f) deverá ser exigido exames presenciais nos cursos de graduação e pós-graduação *stricto e lato sensu* (BRASIL, 1996a).

³⁰ Cf.: <<https://goo.gl/BqCaFu>> Acesso em: 27 jul. 2015.

Também em 1996 foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Decreto nº1.917, de 27 de maio de 1996. Entre suas primeiras ações estão a inauguração do canal TV Escola e a elaboração do documento-base *Programa Informática na Educação*, cujo principal objetivo foi a instalação de laboratórios de computadores para as escolas públicas urbanas e rurais de ensino básico do país. A Secretaria de Educação a Distância (SEED), foi extinta em 2011 passando a compor a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

A LDB 9394/96 dispôs sobre a educação à distância em oito dispositivos:

Art.80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

§1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União;

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros para a realização de diploma relativo a cursos de educação à distância;

§3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de Educação à Distância e a autorização para a sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas;

§4º A Educação a Distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá: I. Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II. Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III. Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996a, s/p).

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* não contam com acompanhamento e fiscalização por parte do MEC ou da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - responsável pela avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, no ano de 2014 iniciam-se os primeiros sinais de preocupação com a oferta destes cursos. O Conselho Nacional de Educação instituiu em 12 de fevereiro de 2014 a exigência do cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino através da Resolução CNE/CES 2/2014.

As Instituições de Ensino Superior tiveram o prazo de noventa dias a contar de 2 de junho de 2014 para inscrever no sistema *e-MEC*³¹, os cursos de pós-graduação *lato sensu* que oferecem, sob pena da oferta ser considerada irregular. Este cadastro é para as duas modalidades – presencial ou à distância.

Os cursos de especialização na modalidade a distância, em sua grande maioria, contam com professores-tutores que medeiam disciplinas ou um professor-tutor que acompanha a turma em todas as disciplinas, inclusive a disciplina metodologia científica ou similar, que

³¹ Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil.

antecede a construção do trabalho de conclusão de curso (TCC). O desenho didático, atividades e proposta pedagógica estão prontos quando o professor-tutor assume sua mediação. Este professor não possui autonomia para alterar ou intervir na proposta e lhe é exigida uma postura apenas tutorial, no sentido de oferecer atendimento imediato e cumprimento da carga horária no ambiente virtual e/ou no espaço presencial do polo ou universidade.

Não há um consenso sobre o conceito de trabalho docente a distância, como não há uma concepção de ensino e aprendizagem específica que contemple a prática pedagógica e didática associada a função de tutor nos ambientes virtuais de aprendizagem. O professor recebe designações como tutor, facilitador, monitor, nas variadas relexicalizações (BARRETO, 2012a) que tendem a redefinir os papéis que lhes são atribuídos.

As funções do tutor na EAD são segmentadas e isoladas no processo pedagógico entre os que pesquisam, selecionam e apresentam os conteúdos das disciplinas tratadas nos cursos o que contradiz a retórica de que tutores e coordenadores desenvolvem atividades pedagógicas, de modo colaborativo.

O trabalho do tutor não se caracteriza, no Brasil, como uma profissão, o que impede o estabelecimento de vínculo trabalhista. No entanto, atuam em instituições de ensino superior, regulamentadas pelo MEC e com remuneração de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) paga pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na forma de bolsa benefício (BRASIL, 2010a). Destaca-se ainda que não estão claramente definidas nas políticas públicas brasileiras as atribuições e a formação do tutor para a docência na educação a distância.

A inscrição dos tutores no exercício da docência, em cursos de formação de professores, configura uma “estratégia de preenchimento no discurso da falta: a falta de professores e o que falta aos professores” (BARRETO, 2004)? Nos cursos a distância de formação de professores a aprendizagem passa a ser entendida “não mais como um processo interno” e sim deslocada para a “condição de produto a ser acessado” instituindo uma “espécie de aprendizagem sem ensino” (BARRETO, 2012b, p. 992)?

Percebo que a construção do conhecimento e a troca de informações depende, em grande parte, da atuação do tutor nas mediações que se estabelecem no ambiente virtual de ensino, sejam estas assíncronas (ocorrendo sem a participação simultânea dos indivíduos, como é o caso do fórum, *e-mail* e listas de discussão) ou síncronas (onde a comunicação entre as pessoas ocorre em tempo real, por exemplo, no chat e na videoconferência). Na sala de aula virtual o aluno interage com outros alunos e com seu tutor. Desse modo, entendo que a ideia

de uma *Educação para Todos* pode ser facilmente vinculada à EAD, principalmente em função da proliferação mercantilista de cursos a distância e pelo número excessivo de alunos matriculados nesta modalidade de ensino.

3 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO - ABORDAGEM FAIRCLOUGHIANA

[A Análise Crítica do Discurso] é crítica, primeiramente, no sentido de que busca discernir conexões entre a língua e outros elementos da vida social que estão normalmente encobertos. Entre eles: como a língua aparece em relações de poder e dominação; como a língua opera ideologicamente; a negociação de identidades pessoais (sic) e sociais (continuamente problematizadas através de mudanças na vida social) em seu aspecto linguístico e semiótico. Em segundo lugar, ela é crítica no sentido de que está comprometida com mudanças sociais contínuas

Fairclough, 2001, p. 230

Este capítulo trata dos principais conceitos teóricos e metodológicos que auxiliam na construção da análise aqui proposta. A interpretação do *corpus* documental neste trabalho está sustentada pela Análise Crítica do Discurso (ACD), formulada por Norman Fairclough (1989, 2001, 2003, 2005), como um método de abordagem no estudo dos textos. No que se refere ao trabalho analítico, os pontos de entrada na abordagem dos textos supõem a sua inscrição histórica e o trabalho com as pistas linguísticas detectáveis (BARRETO, 2015).

Norman Fairclough, linguista britânico, é professor Emérito da Universidade de Lancaster na Grã-Bretanha. Fairclough é reconhecido pela sua significativa contribuição ao estabelecer um quadro metodológico que permite investigar a relação entre o discurso e a mudança social. A teoria de Fairclough se propõe a analisar o papel da linguagem e outros elementos semióticos, tais como imagens, na reprodução das práticas sociais e das ideologias.

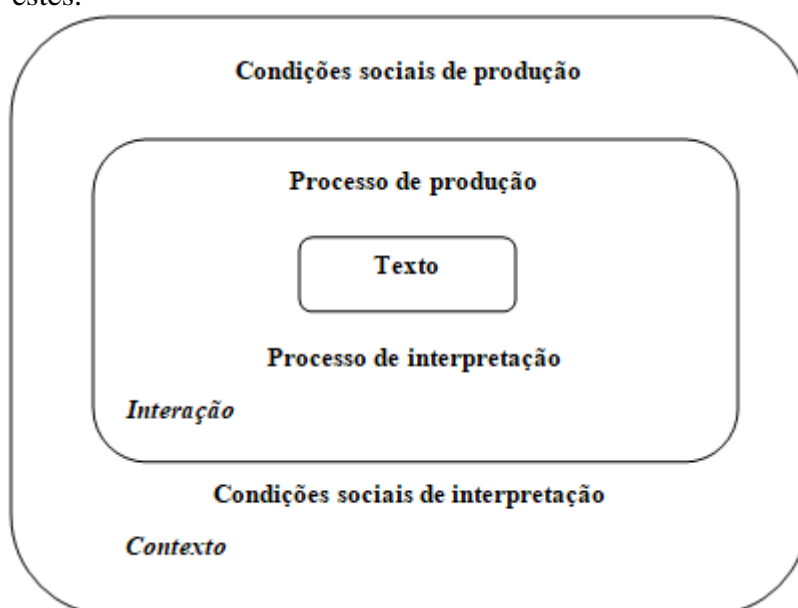
Em sua obra intitulada *Language and power*, Fairclough faz uma das primeiras abordagens à análise crítica do discurso, focando “a linguagem na produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 01).

A Análise Crítica do Discurso se preocupa, especialmente, com as mudanças radicais na vida social contemporânea e com as práticas de produção de linguagem, dentro das quais a vida social é produzida, seja esta econômica, política ou cultural. Toda prática de produção de linguagem inclui os seguintes elementos: (a) a atividade produtiva; (b) os meios de produção;

(c) as relações sociais; (d) as identidades sociais; (e) os valores culturais; dentre outros (FAIRCLOUGH, 1989).

Nesse sentido, a linguagem enquanto discurso, pressupõe não só analisar textos e processos de produção e de interpretação, mas também analisar as relações entre estes (textos) e as condições das estruturas sociais. Fairclough (1989) foi desenvolvendo a ACD em torno da relação entre a linguagem e os processos sociais:

Quadro 3 – Discurso como texto, interação e contexto. Processos de produção e de interpretação e as relações entre estes.



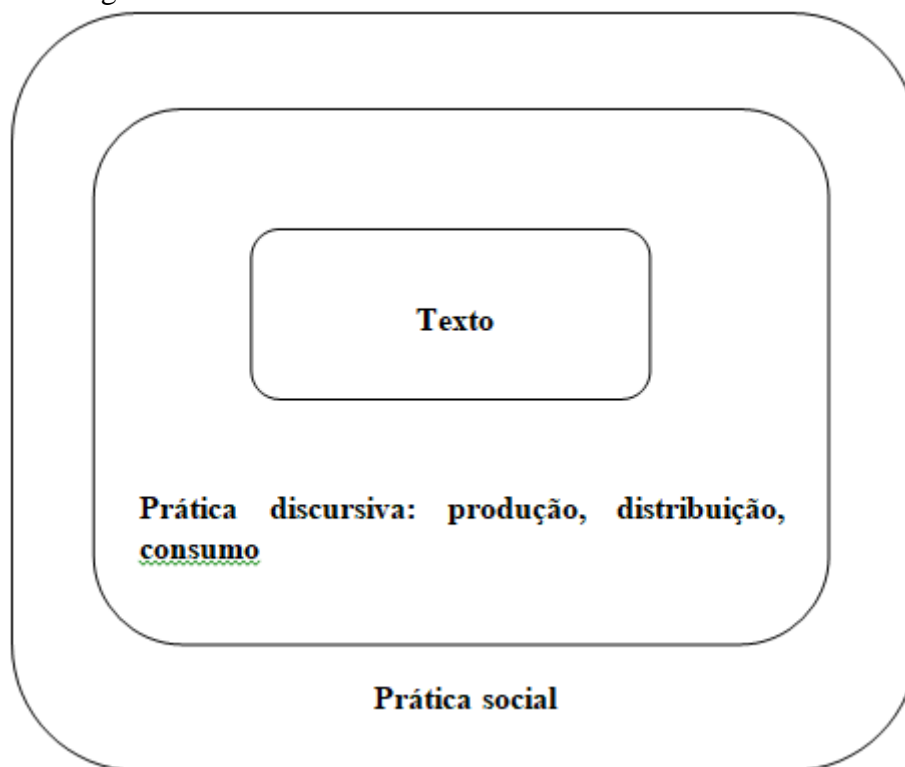
Fonte: FAIRCLOUGH, 1989.

Esta perspectiva de discurso como texto, interação e contexto implica, segundo Fairclough (1989) três dimensões de análise crítica: a) descrição – trata das propriedades formais do texto; b) interpretação – refere-se à relação entre texto e capacidade cognitiva do sujeito; c) explanação – processos de produção, interpretação e práticas sociais. Fairclough (1992) assinala que ao usar o termo *discurso* propõe

olhar para o uso da linguagem como uma forma de prática social em vez de uma atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isto tem várias implicações. Primeiro, implica considerar o discurso um modo de ação, uma forma segundo a qual as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre o outro, assim como um modo de representação. [...] Segundo, implica considerar que existe uma relação dialética entre discurso e estrutura social, sendo essa relação, genericamente, entre prática social e estrutura social: a primeira é, simultaneamente, condição para e efeito da segunda. Por um lado, o discurso é moldado e constringido pelas estruturas sociais no sentido mais lato (FAIRCLOUGH, 1992, p. 63-64).

A análise de Fairclough deve ser interpretada, em função de sua dimensão dialética, pressupondo a articulação tridimensional do discurso:

Quadro 4 – Concepção tridimensional do discurso de Norman Fairclough.



Fonte: FAIRCLOUGH, 1992.

Para o autor, o discurso é resultado das relações entre diferentes modos de construção de significado, que podem ser de diferentes *gêneros* (notícias, entrevista para um emprego, relatórios, anúncios na televisão ou na internet), de diferentes *discursos* (por exemplo, o discurso sobre a pobreza dependerá do contexto social em que está sendo construído); e diferentes *estilos* (formal ou informal, público ou não-público) (FAIRCLOUGH, 1992).

Na análise faircloughiana, as práticas discursivas produzem efeitos na sociedade pelo imbricamento entre discurso, formas de poder e ideologia. Assim, a análise crítica do discurso pode revelar tal imbricamento que, por vezes, naturalizam-se como senso comum.

Na análise proposta por Fairclough (1992) as seguintes categorias analíticas são propostas:

Figura 6 – Categorias analíticas no modelo tridimensional de Fairclough.

Análise das Práticas Sociais	Matriz social do discurso	Hegemonia (orientações económicas, políticas, culturais, ideológicas)
	Ordens do discurso	
	Efeitos ideológicos e políticos	Sentidos
		Pressuposições
Metáforas		
Análise da Prática Discursiva	Produção do texto	Interdiscursividade
		Intertextualidade manifesta
	Distribuição do texto	Cadeias intertextuais
	Consumo do Texto	Coerência
		Condições da prática
Análise dos Textos	Controlo Interaccional	
	Estrutura	Coesão
		Polidez
		Ethos
	Gramática	Transitividade
		Tema
		Modalidade
	Vocabulário	Significado
		Criação
		Metáfora

Fonte: FAIRCLOUGH, 1992.

3.1 Discurso: texto, prática discursiva e prática social

[...] a constituição discursiva da sociedade não emana de uma associação livre de ideias na cabeça das pessoas, mas sim de uma prática social na qual está firmemente enraizada e a todos os níveis [...] por outro lado, é socialmente constitutivo orientada para as estruturas sociais materiais reais. [...] As práticas sociais têm várias orientações – económicas, políticas, culturais, ideológicas – e o discurso pode estar implicado em todas elas sem que qualquer uma seja redutível ao discurso.

Fairclough, 1992, p. 66

Na concepção da análise crítica do discurso, a linguagem deve ser empiricamente analisada a partir do seu contexto social. Isto significa que todos os discursos são históricos e sempre calcados em análises concretas e linguísticas do uso da linguagem em práticas sociais. Na linguística, a noção de *discurso* é utilizada como referência a amostras ampliadas de linguagem falada ou escrita. O texto é considerado como uma dimensão do discurso que pode representar, constituir, posicionar e construir os indivíduos de diversas maneiras, como sujeitos sociais.

Historicamente, os discursos se combinam ou se modificam em condições sociais produzindo um novo discurso. Em última análise, discurso se refere a diferentes tipos de linguagem utilizada em diferentes tipos de situações sociais, como o discurso de sala de aula, o discurso da mídia ou o discurso da ciência médica.

A escolha de Norman Fairclough no processo de análise do discurso das políticas justifica-se pela possibilidade de focalizar os pressupostos de senso comum e as estratégias retóricas - implícitas ou não - presentes nos textos. As práticas discursivas revelam tendências específicas, e algumas vezes contraditórias, na relação entre linguagem, discurso e poder (FAIRCLOUGH, 2001).

Há várias definições do conceito de discurso elaboradas de diversas perspectivas teóricas. O conceito de discurso que utilizo é o mesmo adotado por Fairclough; no entanto para conhecer outras descrições, transcrevo, a seguir, a definição de *Teun Van Dijk*, reconhecido por sua relevância nos trabalhos sobre racismo, imigração e mídia na Europa e na América Latina, dentro do campo da ACD:

Debería entenderse 'discurso' como uma forma de uso lingüístico y, de una forma más general, como un tipo de interacción social, condicionada por la cognición y socialmente contextualizada por los participantes, tomados como miembros sociales en situaciones sociales. El discurso, ya sea oral o escrito, se define, pues, como un evento comunicativo de un tipo especial, estrechamente relacionado con otras actividades comunicativas no verbales (tales como los gestos o el tratamiento de la imagen) y otras prácticas semióticas de significado, de significación y con los usos sociales de códigos simbólicos, como los de la comunicación visual (por ejemplo, los gráficos, la fotografía o el cine). Estas sucintas definiciones de discurso ya sugieren múltiples relaciones con la cognición y con la sociedad. Así, hoy se acepta comúnmente que más que decir que el discurso 'tiene' significados, hay que afirmar que los usuarios de las lenguas le 'asignan' significados. Estas asignaciones, tradicionalmente llamadas 'interpretaciones', son de naturaleza a la vez cognitiva y social (VAN DIJK, 1997, p. 68-69).

Diane Macdonell, citada por Fairclough (2001), em seu estudo althusseriano intitulado *Theories of discourse an introduction* afirma que “todos os discursos são ideologicamente posicionados; nenhum é neutro³²” (MACDONELL, 1986, p.59).

Para Fairclough (2001), o discurso ao mesmo tempo em que é moldado pela estrutura social também lhe é constitutivo. A análise faircloughiana aborda os conceitos de linguagem e de globalização a partir de quatro referências: (a) **objetivista** – que compreende a globalização como um fato objetivo, no qual o discurso tanto pode representar quanto pode se omitir dessa função; (b) **retoricista** – a forma como os discursos da globalização são utilizados sobre determinado assunto; (c) **ideologicista** – a maneira como os discursos da globalização podem contribuir para legitimar uma ordem estabelecida, a qual incorpora assimetricamente as relações de poder que ocorrem entre e dentro de diversos países; e, (d) **construtivista social** - o discurso com significantes efeitos causais no processo de construção social (FAIRCLOUGH, 2001).

A abordagem faircloughiana considera discurso como forma de prática social ou a forma como as pessoas agem sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. Para Fairclough (2001) a linguagem como prática social requer um modo de compreensão historicamente situado, dentro de uma construção social e constituído de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. O autor parte de três dimensões: a semântica (escolhas lexicais), a sintática (as relações entre as escolhas lexicais) e a pragmática (nas relações dos sujeitos com as formulações). Barreto (2009) sintetiza a ACD como:

[...] fundada nas relações entre discurso e mudança social, compreende a tentativa de dar conta da reinscrição dos exemplares de linguagem recortados (textos) no movimento dos sentidos, isto é, no processo histórico discursivo. O objetivo é a aproximação dos sentidos [...] postos em circulação, ultrapassando o conteúdo (claro ou oculto) do que é dito pela explicação de seus pressupostos e implícitos, buscando a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos pelo dito em condições determinadas, por meio de marcas detectáveis nos modos de dizer, a partir de pistas encontradas na superfície linguística (BARRETO, 2009, p. 22).

A abordagem de Fairclough (2001) implica em uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. *Discurso como prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado* (p.91).

A teoria de Fairclough (2001) tem como objetivo desenvolver uma análise do discurso capaz de investigar a mudança na linguagem como um método de estudo das mudanças

³² No original: "All discourses are ideologically positioned; none are neutral" (MACDONELL, 1986, p.59).

sociais e culturais. E, ainda, tem como objetivo contribuir para “o desenvolvimento de um modelo hegemônico da prática discursiva, especialmente em oposição ao modelo de código predominante” (p. 273).

Fairclough (2001) apresenta um modelo tridimensional de análise, cujos elementos se constituem de três níveis - os aspectos estruturais de textos, práticas discursivas e práticas sociais. Trata-se do discurso considerado como simultaneamente texto, prática discursiva e prática social. Os textos como elementos dos eventos sociais:

[...] causam efeitos – isto é, eles causam mudanças. Mais imediatamente os textos causam mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas com eles), em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores, e assim por diante. Eles causam também efeitos de longa duração – poderíamos argumentar, por exemplo, que a experiência prolongada com a publicidade e outros textos comerciais contribui para moldar as identidades das pessoas como ‘consumidores’, ou suas identidades de gênero. Os textos podem também iniciar guerras ou contribuir para transformações na educação, ou para transformações nas relações industriais, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2003, p. 08).

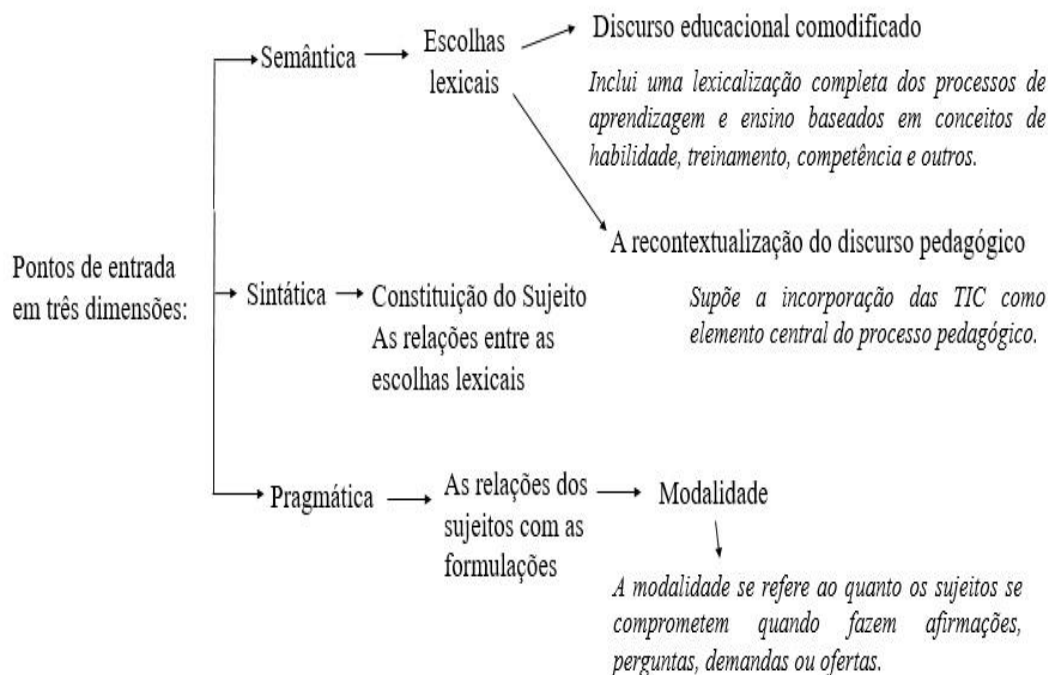
Os textos produzem efeitos sobre as pessoas, e tais efeitos são determinados pela relação dialética entre texto e contexto social. O modelo tridimensional de análise textual é pormenorizado em categorias: (i) vocabulário - neologismos, lexicalizações, relexicalizações de domínios da experiência, superexpressão, relações entre palavras e sentidos; (ii) gramática - palavras combinadas em frases; (iii) coesão – trata das ligações entre as frases, através de mecanismos de referência, palavras de mesmo campo semântico, sinônimos próximos e conjunções; (iv) estrutura textual - às propriedades organizacionais do texto em larga escala, às maneiras e à ordem em que elementos são combinados (RESENDE, RAMALHO, 2004, p. 187). Na análise das práticas discursivas participam:

as atividades cognitivas de *produção, distribuição e consumo* do texto. Analisam-se também as categorias *força, coerência* e intertextualidade. A força dos enunciados refere-se aos tipos de atos de fala desempenhados; a coerência, às conexões e inferências necessárias e seu apoio em pressupostos ideológicos; a análise intertextual refere-se às relações dialógicas entre o texto e outros textos (intertextualidade) e às relações entre ordens de discurso (interdiscursividade) (RESENDE, RAMALHO, 2004, p. 187).

A seguir, a figura 7, evidencia os elos que sustentam o modelo tridimensional de análise.

Quadro 5 – Modelo tridimensional de textos, práticas discursivas e práticas sociais

Análise Crítica do Discurso - Modelo tridimensional: os aspectos estruturais de textos, práticas discursivas e práticas sociais



Fonte: Elaboração própria.

Fairclough (2001) acrescenta a função textual – “como as informações são trazidas ao primeiro plano ou relegadas a um plano secundário, tomadas ou dadas ou apresentadas como novas, selecionadas como tópico ou tema” e como partes de um texto “se ligam a partes precedentes e seguintes do texto, e à situação social fora do texto” (p. 92).

Na obra *Language and Power*, escrita em 1989, Fairclough afirma que as ideologias estão intimamente ligadas ao poder e, em particular, à linguagem como forma de comportamento social. Para o autor, o efeito ideológico do discurso está na manutenção ou na reestruturação das relações de poder:

[...] o poder no discurso é fazer com que os participantes poderosos controlem e restrinjam as contribuições de participantes não poderosos. É útil distinguir, em linhas gerais, os três tipos dessas restrições: (a) o *conteúdo*, sobre o que é dito ou feito; (b) as *relações*, as relações sociais que as pessoas inserem no discurso; (c) *assuntos*, ou as posições dos assuntos que as pessoas podem ocupar-se (FAIRCLOUGH, 1989, p. 46).

Reporto-me, também, aos aspectos que levam Fairclough a pensar a linguagem mercadológica no contexto educacional. Nos termos do autor, “um aspecto da mudança discursiva com constituição metafórica da educação e de outros serviços como mercados é um elemento potente na transformação não apenas do discurso, mas também do pensamento e da prática nessas esferas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 241).

Para Fairclough (2001), a análise do discurso deve focalizar “a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais” (p. 58-59).

Os efeitos do discurso estão relacionados às três funções da linguagem: identitária – “modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso”; relacional – “como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas”; e ideacional – “modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

3.2 Discurso educacional commodificado: dimensões e implicações nas formulações das políticas

O discurso deve ser compreendido como uma forma de ação historicamente situada, tendo em vista que as estruturas que organizam a produção discursiva nas sociedades produzem a cada novo enunciado uma ação que pode ter como objetivo a manutenção do *status quo* ou a transformação social.

Como já comentado, uma das principais contribuições de Fairclough (2001, 2005) consiste na observação das características dos textos; ou melhor, na compreensão e na interpretação dos gêneros escritos e das outras formas simbólicas, como as imagens e textos que combinam palavras e imagens. Trata-se de verificar as propriedades organizacionais do texto analisando como o discurso constrói os sujeitos e as relações de poder conferindo-lhes um significado.

O discurso como prática política e ideológica estabelece, mantém e transforma as relações de poder. Assim, Fairclough propõe que se observe na análise do discurso as várias orientações que podem ser de natureza econômica, política, cultural e ideológica. Segundo o

autor, pode-se afirmar que o discurso é um modo de prática econômica em proporções variáveis basicamente não-discursivas e discursivas.

No discurso, a comodificação é um neologismo que exprime um conceito proposto por Norman Fairclough (2001) no contexto do problema da mercantilização de toda a atividade humana. Segundo o autor:

A comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm, não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. [...] A comodificação não é um processo particularmente novo, mas recentemente ganhou novo vigor e intensidade como um aspecto da cultura empresarial. [...] Em termos de ordens de discurso, podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente da ordem de discurso societária por tipos de discurso associados à produção de mercadoria (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

Fairclough (2001) fala de um discurso educacional comodificado, argumentando que os discursos são usados como meio para vender serviços, organizações, ideias e como estratégias de persuasão e convencimento. Na educação, a comodificação pode estar presente na organização da escola na medida em que sejam reconhecidas como indústrias destinadas a “produzir, a comercializar e a vender mercadorias culturais e educacionais a seus clientes ou consumidores” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

No discurso educacional comodificado está presente um vocabulário de habilidades, que segundo Fairclough (2001), incluem “não apenas a palavra habilidade e palavras associadas como competência”, mas também uma “lexicalização completa dos processos de aprendizagem e ensino baseados em conceitos de habilidade, treinamento de habilidade, uso de habilidades, transferência de habilidades e outros” (p. 257). Para o autor:

Essas lexicalizações ajudam a comodificar o conteúdo da educação linguística, no sentido de que isso facilita sua divisão em unidades descontínuas que, em princípio, são ensinadas e avaliadas separadamente e podem ser compradas e vendidas como artigos distintos na variedade de mercadorias disponíveis no mercado educacional. [...]. Mas a comodificação do discurso educacional não é apenas uma questão de vocabulário; é também uma questão de gênero de discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 258).

Trago como exemplo o contexto das políticas de formação docente inscritas em um modelo de educação determinado pelos setores dominantes ao incluir, no Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do qual fazem parte grandes bancos, grupos siderúrgicos e corporações de comunicação, como a Rede Globo e o Grupo Abril. Embora o Todos Pela Educação seja formalmente uma

iniciativa de classe, autônoma em relação ao Estado somente poderá atuar operando por meio dos governos. Por isso, constrói, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

Por meio de suas representações, pactua uma agenda do capital para a educação com um discurso em defesa do eixo avaliação, metas e remuneração por desempenho revelando cinco grandes orientações no Plano Nacional de Educação (2011-2020):

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final da década, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede regular de ensino.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade (BRASIL, 2010b, s/p).

Também o documento já mencionado *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional* (2015e) pode ser um exemplo de discurso educacional comodificado desenvolvido na gestão da presidente Dilma Rousseff em torno das políticas educacionais. No documento *Pátria Educadora*, as ações de meritocracia, com base no conceito de qualidade, aparecem nos objetivos a serem alcançados tanto no curso de formação de professores como na atuação dos diretores nas escolas. Entre as propostas do documento estão as premiações das escolas e dos professores e diretores que alcançarem as metas pré-estabelecidas.

As escolhas lexicais do referido documento submetem a educação à lógica do campo econômico ao utilizar ao longo do texto termos como eficiência empresarial, fixação de metas, métodos de cobrança, dentre outros. Na estruturação deste documento está presente uma concepção de discurso que, *a priori*, sustenta ou privilegia as formas pelas quais o professor é posicionado nas relações de trabalho e as possíveis implicações (destas relações) no processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

3.3 A modalidade: as relações dos formuladores com as formulações do discurso pedagógico

Nas palavras de Fairclough (2001), a modalidade pode ser subjetiva ou objetiva. No sentido subjetivo, o grau de afinidade selecionado com uma proposição pode ser explicitado. Na modalidade objetiva pode não ser indicado o ponto de vista representado e com frequência implica alguma forma de poder. Para o autor, a modalidade é uma importante dimensão do discurso.

O autor destaca que, na modalidade, o falante ou o escritor demonstram comprometimento com suas proposições e que estas se realizam em múltiplos aspectos de um enunciado ou frase simples. Em qualquer enunciado proposicional, a modalidade se refere ao quanto os sujeitos se comprometem quando fazem afirmações, perguntas, demandas ou ofertas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 165).

Existem ainda outras formas de manifestação de comprometimento e afinidade como indeterminações, padrões de entonação, hesitações e outros. Há várias maneiras em que se pode afirmar que o discurso é um modo de prática econômica em proporções variáveis basicamente não-discursivas e discursivas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). A modalidade requer asserções positivas e negativas e “pouco uso de elementos modalizantes - verbos nodais, advérbios, adjetivos, indeterminações, e assim por diante” (idem). Como já mencionado, o discurso do Plano Nacional de Educação (2011-2020) posiciona as TIC como “sujeitos” capazes de resolver questões educacionais.

O Plano Nacional de Educação foi amplamente discutido no Coletivo de Estudos Marxistas em Educação (COLEMARX) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. A versão original do Plano Nacional de Educação, publicizada em 2010, “marca um novo capítulo na história da destruição da educação pública, inaugurando um período de mercantilização sem precedentes da educação brasileira” (COLEMARX, 2014, p. 06).

Os estudos empreendidos pelo COLEMARX apontam que as políticas de formação de professores propagam as competências desejadas pelo capital, estabelecendo meios de controle e sistemas padronizados de educação.

3.4 A recontextualização do discurso pedagógico: O neotecnicismo e o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação na Educação

Trago nesta subseção a questão da recontextualização do neotecnicismo no discurso pedagógico. Nos termos de Bernstein (1996, p. 259), a recontextualização do discurso pedagógico é “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas”.

Fairclough (2006) retoma esta reformulação, “acrescentando-lhe a dimensão da escala em que esses deslocamentos são promovidos”, ou seja, “são aqui destacadas as formulações dos organismos internacionais dirigidas aos países em desenvolvimento, sem que sejam objeto de leituras mecânicas ou lineares” (BARRETO; LEHER, 2008).

Para Fairclough (2006, p. 101) a recontextualização é “um fenômeno complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos”.

No que concerne aos contextos educacionais, os modos de recontextualização das tecnologias nas políticas implica a promoção de diversas formas de substituição tecnológica, apontando para a expropriação do trabalho docente. Supõe a necessidade da incorporação das TIC como elemento central do processo pedagógico, numa perspectiva de que quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano.

Isso me faz reportar a algumas argumentações de Florestan Fernandes (1977) sobre o imperialismo que surge com a expansão de grandes empresas corporativas que representam a implementação do capitalismo monopolista, trazendo “mudanças nos padrões de consumo e de propaganda de massa, na estrutura de renda, por uma revolução concomitante na tecnologia e nos padrões burocráticos de administração” (p.20-21). Ainda nessa direção, o autor argumenta que a ciência e a tecnologia científica convertem-se em servas de um sistema de dominação e de poder (idem).

Para Florestan Fernandes (1975), a dominação imperialista no Brasil se desenvolve em duas fases: (i) a primeira fase, denominada imperialismo restrito, corresponde ao período histórico de 1850 até a década de 1950; (ii) a segunda, denominada imperialismo total, inicia-se após a década de 1950, tendo como ápice organizativo o golpe civil-militar de 1964. Esta última corresponde à época de expansão das grandes empresas corporativas na região da América Latina.

Limoeiro Cardoso (1996) assinala as contribuições de Florestan Fernandes às Ciências Sociais na sua capacidade de problematização para pensar o Brasil e o subdesenvolvimento em termos de capitalismo dependente. A autora afirma que “se há um referencial constante em todo o pensamento de Florestan Fernandes é o desenvolvimento capitalista, sempre e em primeiro lugar na sua estrutura e na sua dinâmica, em geral, internacional” e, especialmente, “sempre em relação com elas, na sua especificidade periférica ou dependente” (idem, p. 16).

Limoeiro Cardoso (1996) argumenta que em Florestan Fernandes a temática da dominação imperialista ganha concretude na especificidade do capitalismo dependente, através da dupla articulação entre as burguesias interna e externa, compondo uma mesma unidade, que é a estrutura da sociedade brasileira. Para a autora, Florestan Fernandes supera a mera referência à articulação entre o externo e o interno porque explicita como se dá essa articulação através do capitalismo dependente.

Nos termos de Florestan Fernandes, o capitalismo dependente (a partir da periodização: fase de emergência e expansão do mercado - 1807 a 1860, fase do capitalismo competitivo - 1860 a 1950 e fase do capitalismo monopolista - 1950 em diante) é:

Uma situação específica, que só pode ser caracterizada através de uma economia de mercado capitalista duplamente polarizada, destituída de autossuficiência e possuidora, no máximo, de uma autonomia limitada. Nos planos da estrutura, funcionamento e diferenciação do sistema econômico, a dupla polarização do mercado suscita uma realidade nova e inconfundível. Trata-se de uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, ao nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, ao nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, ao nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas (FERNANDES, 1966, p. 36-37).

Como veremos a seguir, a expansão do capitalismo monopolista no país, não foi um efeito do desenvolvimento capitalista no seu interior, mas sim uma transição para um novo padrão de acúmulo de capital que se deu pela reorganização do aparelho de Estado e pela militarização do poder político estatal.

No Brasil, após o golpe de 1964, as grandes corporações dos países imperialistas “puderam contar com uma política econômica que unificava a ação governamental e a vontade empresarial” (FERNANDES, 2005, p. 298), configurando-se “no espaço econômico típico de que elas necessitavam para crescer” (idem).

Sobre a Educação, na Campanha de Defesa da Escola Pública, Florestan Fernandes, apesar das reticências em relação aos militares, tinha esperanças de conseguir apoio dos

militares mais nacionalistas, no entanto encontrou-os preparados para defender uma Educação privatista e mercantilizada (ALGEBAILLE, 2005).

Voltando para a questão da recontextualização educacional das TIC, a partir da segunda metade da década de 1990, Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Pareceres, Planos e Programas têm sido estruturados a partir de diagnósticos dos problemas a serem enfrentados e da identificação de soluções representadas por iniciativas centradas nas tecnologias (BARRETO, 2012b).

A recontextualização do neotecnicismo - centrado no discurso da proposta preliminar da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República - parece estar calcada na valorização de objetivos instrucionais, na aprendizagem como soma de experiências, na adoção de mecanismos de controle e avaliação e no uso intensivo das TIC no processo de ensino. Ou seja, nos mesmos supostos teóricos-metodológicos do paradigma tecnicista.

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais – à luz das recomendações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO – destacam a relevância e os impactos que as TIC acarretam aos sistemas e práticas educacionais, particularmente, no que se refere ao Ensino Médio. Sugerem que “(...) as tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas” (BRASIL, 2002a, p. 134). Estes elementos apontam para a possibilidade de configuração de um “colonialismo educacional” (FERNANDES, 1975, p. 80) evidenciado no lugar central das TIC nos discursos dos Organismos Internacionais e nos encaminhamentos das políticas educacionais brasileiras contemporâneas.

4 DISCURSOS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Neste capítulo procuro explicitar de forma genérica os princípios do liberalismo, para priorizar elementos que me auxiliem na análise do modo como os princípios neoliberais e o discurso dos organismos internacionais foram sendo incorporados na formulação das políticas educacionais brasileiras. Os Organismos Internacionais, em suas prescrições, evidenciam propostas feitas basicamente a partir de uma lógica econômica em que a relação custo-benefício norteia as prioridades de investimento no campo. Este enfoque é reforçado no discurso da *economia baseada no conhecimento*, em que vale mencionar as discussões da Organização Mundial do Comércio (OMC) que considera a educação como um serviço ou uma mercadoria.

Analiso a atuação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), do Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Banco Mundial (BM), em função de acontecimentos específicos nas reformas educacionais na América Latina que tiveram repercussões na educação brasileira.

Apoiada em Fairclough (1989, 1995, 2001, 2003, 2006) busco evidenciar os diferentes sentidos atribuídos às TIC nos documentos destes organismos, tais como:

- (I) OMC: *Education Services* (1998), Notas ao secretariado representadas nos documentos S/CSS/W23 e S/CSS/W30;
- (II) CEPAL: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1990), *Invertir mejor para invertir más: Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe* (2005), *La nueva revolución digital: de la internet del consumo a la internet de la producción* (2016);
- (III) PREAL: *Educación: Cenários de Futuro. Novas Tecnologias e Sociedade da Informação* (2000);
- (IV) UNESCO: *Padrões de Competência em TIC para professores* (2009), *Ensinar e Aprender: Alcançar qualidade para todos* (2014), *Educação Para Todos 2000-2015: progressos e desafios* (2015), o *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2016 Educação para as pessoas e o planeta: Criar futuros sustentáveis para todos* (2016);

- (V) Banco Mundial: Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil Exercícios fiscais 2012-2015 (2011), Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos (2011), Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de Dividendos Digitais (2016).

Por fim, recupero as discussões iniciadas no segundo capítulo desta tese que trata dos mecanismos de responsabilização (individualização), meritocracia e gerencialismo como elementos presentes no receituário neoliberal e das condicionalidades expressas pelos organismos internacionais na definição das políticas educacionais.

4.1 Neoliberalismo: a reconfiguração do liberalismo econômico clássico

O Liberalismo teve sua origem no século XVII, através dos trabalhos sobre política publicados pelo filósofo inglês *John Locke* (1632 – 1704). Um dos argumentos utilizados por *John Locke* é que o conhecimento deveria ocorrer através de experiências científicas fundamentadas na observação do mundo e não por deduções, descartando as explicações com base na fé.

No século XVIII, o liberalismo econômico teve como base as ideias defendidas pelo filósofo e economista escocês *Adam Smith* (1723 – 1790): liberdade econômica para a iniciativa privada; livre concorrência entre os empresários; e o incentivo às inovações tecnológicas para aumentar a capacidade de produção. De modo geral, os princípios básicos do liberalismo estão fundamentados na defesa da liberdade política e econômica; na defesa da propriedade privada e na intervenção mínima do Estado.

O termo *neoliberalismo* se refere tanto a reconfiguração do liberalismo econômico clássico quanto a um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defendem a não intervenção do Estado na economia e a liberdade total de comércio, para garantir o crescimento socioeconômico de determinado país.

Na agenda atual, por exemplo, além dos determinantes econômicos, político-sociais a hegemonia neoliberal no campo da Educação se dá através das condicionalidades dos organismos internacionais que reivindicam para si maior representatividade na governança global, e ao mesmo tempo defendem a participação do setor privado na esfera educacional pública. Inclui ainda outro exemplo que são as atuais políticas de formação de professores, de

cunho neoliberal, com base nas ideias de competências e habilidades que introduzem a temática da *qualidade da educação*, nitidamente referenciando a relação entre educação e produção (NEVES, 1994).

Em traços gerais, o neoliberalismo surgiu nos Estados Unidos da América do Norte e teve como principal defensor *Friedrich August von Hayek*, um economista da Escola Austríaca, que com sua obra *O Caminho da Servidão* publicada originalmente, em 1944,³³ centra a discussão em torno da ideia de que o Estado ineficiente ao intervir na economia, cria uma sobreposição do coletivo ao indivíduo e que, por consequência, resulta no estabelecimento de regimes por definição antidemocráticos.

A ideia central do livro de Hayek (1990) é a de que o mercado deve funcionar sem nenhuma restrição; que a desigualdade social é benéfica por estimular a concorrência capitalista; que o Estado não deve proteger os trabalhadores com leis trabalhistas e que o lucro é sagrado.

O autor defende a adoção de uma política de austeridade orçamentária, especialmente no corte dos gastos sociais. O autor fez uma crítica ao socialismo assinalando que a centralização de poder proposta nesse modelo é semelhante ao método utilizado pelos regimes totalitários, como o nazismo e fascismo.

Para Hayek (1990) só existem duas possibilidades de organização da sociedade e do Estado que seria o socialismo de economia planificada (também chamada de economia centralizada que, por definição, é um sistema econômico no qual a produção é propriedade do Estado e a atividade econômica é controlada) e o liberalismo (o sistema econômico elaborado no seio do desenvolvimento do capitalismo que tem como premissa básica a centralidade do mercado na economia, através da redução dos papéis exercidos pelo Estado).

Em 1947, Hayek³⁴ convocou para um encontro em *Mont Saint Pelèrin*, na Suíça, um grupo de economistas entre os quais estariam Milton Friedman, Karl Popper, Ludwig von Mises, Walter Lippman e Salvador de Madariaga, originando o que ficou conhecido como a *Sociedade de Mont Pelèrin*. Do encontro em Mont Saint Pelèrin resultaram as seguintes proposições: (a) os sindicatos e os movimentos operários que pressionavam por aumentos salariais e pelo aumento dos encargos sociais do Estado impediam o lucro das empresas; e (b) a causa da recessão do sistema capitalista foi o intervencionismo do Estado na economia.

³³ A tese central do livro *O Caminho da Servidão* foi esboçada pela primeira vez em um artigo intitulado *A Liberdade e o Sistema Econômico*, publicado na *Contemporary Review* em abril de 1938, e posteriormente reimpresso em 1939, numa versão ampliada, como um dos *Panfletos de Política Governamental* editados pelo professor H. D. Gideonse para a *University of Chicago Press* (HAYEK, 1944).

³⁴ *Op. cit.*

Após o encontro em *Mont Saint Pelèrin* ocorreram, anualmente, outros encontros na cidade de Davos (também localizada na Suíça) com a participação de governantes, representantes de empresas globais e transnacionais, funcionários de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI)³⁵, Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Todos os encontros apresentaram como pauta de discussão a promoção dos princípios do liberalismo.

Na ocasião em que *O Caminho da Servidão* foi publicado não havia um contexto social favorável às ideias de Hayek. No entanto, a partir dos anos setenta quando o Estado do Bem-Estar Social, ou *Welfare State*, deixa de garantir padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos e entra em crise com a estagnação da economia, ressurgem a tese de Hayek.

A crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando o capitalismo entrou em profunda recessão com baixa taxa de crescimento e altas taxas de inflação deu impulso às ideias neoliberais. As primeiras experiências de programas neoliberais de ajuste econômico foram implementadas em 1973, no Chile, com Pinochet, e em 1976, na Argentina, com o general Videla. No período de 1979 a 1990, na Inglaterra, Margareth Thatcher exercendo o cargo de primeira ministra colocou em prática as ideias neoliberais cortando os gastos sociais, baixando os impostos dos ricos, elevando os juros e privatizando as empresas estatais de aço, eletricidade, petróleo, gás e água.

A expressão *não há alternativa* (there is no alternative, que gerou a sigla TINA) proferida por Margareth Thatcher se tornou um símbolo do capitalismo, ligado à ideia de que não haveria nenhuma possibilidade fora do contexto do neoliberalismo e da globalização. Thatcher, cujo apelido *Dama de Ferro* foi fruto de seu radicalismo e inflexibilidade, enquanto esteve no cargo de primeira ministra, implementou políticas de enfraquecimento das ações dos sindicatos e promoveu a diminuição do Estado do Bem-Estar Social.

Nos Estados Unidos da América do Norte, Ronald Reagan enquanto esteve na presidência do país, durante os anos de 1980 a 1988, adotou medidas semelhantes às de Margareth Thatcher. Por fim, o colapso da URSS também contribuiu para o triunfo da hegemonia neoliberal de Margareth Thatcher e Ronald Reagan que fortalecendo as classes capitalistas aumentaram a ofensiva contra os trabalhadores e seus benefícios alcançados.

³⁵ O Fundo Monetário Internacional é uma organização internacional de caráter e fins específicos, aberta, em que qualquer Estado pode se associar. Cada Estado recebe uma cota que é proporcional à sua participação relativa na economia mundial. O percentual das cotas é corrigido a cada cinco anos, e o valor das cotas determina seu poder de voto nas decisões dos órgãos (MACEDO, 2007)

O Consenso de Washington ocorrido em novembro de 1989, na capital estadunidense, com o tema *Latin American Adjustment: How Much has Happened?* reuniu funcionários do governo e representantes de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial (BM). Foi a partir do Consenso de Washington que ocorreu a recomendação da implantação das políticas neoliberais, tanto no Brasil como em outros países da América Latina, como condição para conceder cooperação financeira externa. O projeto neoliberal aplicado, na América Latina, foi a partir da implantação dos Programas de Ajuste Estrutural, popularmente chamados de pacotes econômicos, que tinham como base: (a) a eliminação ou diminuição das políticas sociais e privatização da seguridade social; (b) abertura econômica, ou seja, a inserção no processo de globalização; (c) o estabelecimento de convênios ou Tratados de Livre Comércio; e (d) um sistema educativo que redistribuísse os gastos - priorizando a educação básica e diminuindo os gastos com o ensino superior (BATISTA, 1995).

No Brasil, o projeto neoliberal se consolidou no governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), e principalmente, no Governo de Itamar Franco (1992-1995), cujo Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), implantou o Plano Real. O desmonte do aparelho estatal federal realizado pelo governo de Fernando Collor de Mello como parte de um processo maior de reestruturação produtiva do capitalismo afetou, principalmente, a área de assistência social.

As ações no campo das políticas educacionais no governo Collor foram expressas nos seguintes documentos: *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC* (1990); *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação* (1991-1995) e *Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional* (1991). As formulações presentes nos três programas implementados pelo governo, de modo geral, encaminhavam para o compartilhamento de responsabilidades, através de parcerias entre governo, sociedade e iniciativa privada.

Uma das primeiras medidas do governo Collor foi o *confisco* do dinheiro depositado nas cadernetas de poupança dos brasileiros. Os movimentos de resistência que se manifestaram contrariamente a este cenário de política econômica e social resultaram nas passeatas em oposição ao governo. Os atos de resistência fizeram ressurgir o movimento estudantil adormecido desde os tempos da ditadura. “Caras-pintadas” foi o nome atribuído a este movimento realizado, no decorrer do ano de 1992, com o principal objetivo de reivindicar o *impeachment* de Collor.

Com palavras de ordem "Fora Collor! Fora Collor!", estudantes e universitários, vestidos e pintados com as cores da Bandeira do Brasil, foram para as ruas protestar e pedir o

afastamento de Fernando Collor de Mello da Presidência da República. As intensas manifestações da sociedade culminaram com a renúncia forçada de Collor em 29 de dezembro de 1992.

O Governo Itamar Franco (1992 – 1995) teve início após a renúncia do presidente Fernando Collor de Mello. A equipe de governo de Itamar Franco era composta majoritariamente por mineiros, e, sendo ele também mineiro, seu governo ficou informalmente conhecido como *República do Pão de Queijo*. As diretrizes governamentais na área educacional foram expressas no Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. Para Saviani (2007), este plano foi formulado com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, especialmente ligado ao Banco Mundial.

Em 1995, a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) para a presidência da República, teve o Movimento dos Sem Terra (MST) e o Partido dos Trabalhadores (PT) como forças opositoras, que reivindicavam profundas transformações nas áreas políticas, econômicas, sociais e culturais. Durante seu mandato, a adoção do receituário do Consenso de Washington deu origem a políticas de governo que se caracterizaram por tentativas de deflação, desmontagem dos serviços públicos e privatizações de empresas.

Do desempenho macroeconômico no governo Lula da Silva (2003-2010) aos aspectos especificamente ligados às políticas educacionais, Leher (2010) oferece um balanço geral da educação. Na *Carta aos brasileiros*, um documento-compromisso elaborado pelo governo Lula da Silva estava admitida a manutenção da agenda macroeconômica do governo de Fernando Henrique Cardoso, inclusive, mantendo os contratos elaborados no período de neoliberalismo (LEHER, 2010).

A retirada dos direitos previdenciários do setor público e, também, do setor privado resultou no primeiro conflito entre o governo Lula e os trabalhadores. Na contraofensiva ao governo Lula da Silva, os movimentos pela reforma agrária³⁶ promoveram ocupações em todo país e exerceram uma forte pressão sobre o governo, do mesmo modo que já haviam feito durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

Para Leher (2010), a convocação de Henrique Meirelles, ex-presidente do Banco de Boston, para o Banco Central, de Roberto Rodrigues para a agricultura, de Antonio Palloci para a Fazenda confirmou que o governo Lula da Silva daria prosseguimento a agenda de Fernando Henrique Cardoso. No que se refere as políticas educacionais, na posse do ministro

³⁶ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST), Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), Movimento de Moradia no Centro (MMC).

da educação Cristovam Buarque era perceptível “a concepção de que a educação superior deveria ser ampliada por meio da educação a distância, a lógica de controle por meio da avaliação e a adesão à agenda da OCDE/UNESCO” (LEHER, 2010, p. 377).

No documento intitulado “Universidade numa Encruzilhada” de autoria de Cristovam Buarque está posto que os sistemas de ensino devem adotar, “cada vez mais, os sistemas de ensino a distância” (BUARQUE, 2003, p. 24). Segundo Buarque (2003), “as aulas serão transmitidas pela televisão, pelo rádio e na *internet*, tornando desnecessário que os alunos estejam presentes no mesmo campus, ou na mesma cidade que o professor” (p. 18).

Importante observar que a intenção de expandir as vagas nas universidades públicas basicamente por meio da educação a distância também estava presente, no governo Lula da Silva, no relatório do Grupo de Trabalho Interministerial divulgado em 2003. Por meio do decreto de 20 de outubro 2003, o Grupo de Trabalho Interministerial composto por membros da Casa Civil e da Secretaria Geral da Presidência da República e dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Fazenda e da Educação tinha como objetivo apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior.

A adoção da EAD de forma indiscriminada, para a ampliação de vagas na educação superior, facilitaria a ascensão dos “serviços educacionais” defendidos pela Associação do Livre Comércio das Américas (ALCA) e pela Organização Mundial do Comércio (OMC).

O discurso do Grupo de Trabalho Interministerial, ampliado com a criação do Instituto Darcy Ribeiro de Educação a Distância, em 2004, serviu para apoiar à criação e desenvolvimento de redes de ensino a distância, das quais poderiam participar qualquer universidade, centro de ensino ou faculdade isolada. Além da implantação do Instituto Darcy Ribeiro de Educação a Distância, foram realizadas as ações como:

- (a) Capacitação de pessoal docente e equipes multimídias;
- (b) Implantação de redes com alto grau de comunicação e de interatividade;
- (c) Produção de materiais educacionais que garantam larga utilização;
- (d) Fortalecimento do apoio logístico a alunos e docentes, tanto na sede, quanto em polos descentralizados; além do
- (e) Desenvolvimento e implantação de sistemas adequados de gestão, operacionalização, acompanhamento e avaliação.

Oportuno assinalar que há controvérsias sobre a centralidade do receituário neoliberal na condução das políticas no governo Lula da Silva. Por exemplo, Marcio Pochmann³⁷ (2016) afirma que no governo Lula a implantação de uma trajetória distinta do receituário neoliberal permitiu resultados inéditos em termos de expansão econômica e justiça social, cuja redução da pobreza e da desigualdade de renda foram expressão inegável no Brasil.

Posteriormente, na ascensão de Dilma Vana Rousseff à presidência da República firmou-se o compromisso com a continuidade do programa de expansão da educação superior do governo Lula da Silva mediante o anúncio da construção de quatro novas universidades federais e da criação de quarenta e sete novos *campi* universitários (BRASIL, 2011). Como já comentado, Dilma Vana Rousseff propôs, em um documento, treze diretrizes de governo.

No que se refere à educação, o documento indica quatro diretrizes:

- (a) Criação de escolas técnicas nos municípios com mais de 50 mil habitantes e em polos regionais;
- (b) Construção de 6.000 creches e pré-escolas no país;
- (c) Investimento de 7% do Produto Interno Bruto em educação (índice de 2007 estava em 5,1%, de acordo com o Ministério da Educação); e
- (d) Adaptação do modelo do ProUni ao ensino médio, financiando a migração de jovens do ensino público para o ensino privado (BRASIL, 2011).

Dilma Vana Rousseff (em seu segundo mandato) nomeou Cid Gomes para o Ministério da Educação (MEC). Cid Gomes ex-governador do estado do Ceará, reconhecido pelas denúncias de desvio de dinheiro público, pelo descumprimento do piso salarial nacional dos professores e pela repressão aos movimentos grevistas de trabalhadores da educação assumiu uma das pastas mais importantes do governo federal. Seu discurso teve ampla repercussão no Brasil, quando ainda era governador do estado do Ceará. Em uma manifestação de professores durante greve em 2011, violentamente reprimida pela Polícia Militar, afirmou:

“Quem quer dar aula faz isso por gosto, e não pelo salário. Se quer ganhar melhor, pede demissão e vai para o ensino privado”. Declaração de Cid Gomes sobre o trabalho docente. Fonte: <<https://goo.gl/8ibiqA>> Acesso em 02 jul. 2017.

“Quem entra em atividade pública deve entrar por amor, não por dinheiro”. Declaração de Cid Gomes sobre a greve de professores da rede estadual no Ceará. Fonte: <<https://goo.gl/HrqFwE>>. Acesso em 02 jul. 2017.

³⁷ Marcio Pochmann é professor do Instituto de Economia e pesquisador do Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho, ambos da Unicamp.

Na linha faircloughiana, no jogo discursivo de Cid Gomes está posto as escolhas lexicais, a argumentação e a ironia. Construções como “faz isso por gosto, e não pelo salário”; “pede demissão” indicam a ironia e a tentativa de desqualificar o trabalho docente. As reações contrárias ao discurso de Cid Gomes foram marcadas por frases como: “ Amor substitui salários. Cid, doe seu salário e trabalhe por amor”.

Recordo que o decreto de nomeação de Cid Gomes foi publicado no Diário Oficial da União em 1 de janeiro de 2015. Em 18 de março de 2015, ao prestar esclarecimentos na Câmara dos Deputados sobre declarações feitas dias antes de que "a Câmara tinha de 300 a 400 achacadores", envolveu-se em discussão com o presidente da Casa, Eduardo Cunha e retirou-se da sessão. Após esse incidente, Cid Gomes solicitou exoneração do cargo de ministro. O decreto de exoneração foi publicado no Diário Oficial de 19 de março de 2015.

Com a saída de Cid Gomes do MEC, o professor de ética e filosofia política da Universidade de São Paulo (USP) Renato Janine Ribeiro assumiu o ministério anunciando que a educação no Brasil seria pauta prioritária. No entanto, em cinco meses de gestão, marcada principalmente por problemas na renovação de contratos e limitação no número de bolsas ofertadas pelo Programa de Financiamento Estudantil (FIES), Janine foi substituído por Aloizio Mercadante (PT).

Em discurso de posse no dia 01 de janeiro de 2015 no Congresso Nacional, onde foi reempossada para mais quatro anos de mandato, Dilma Vana Rousseff anunciou o lema de seu novo governo: “Brasil, Pátria Educadora”.

Entre a posse de Dilma Vana Rousseff e o anúncio do lema de seu novo governo “*Brasil, Pátria Educadora*” e a redução das verbas para a Educação não houve uma semana de intervalo. O Ministério da Educação teve redução de R\$ 7 bilhões no orçamento, em comparação ao orçamento de 2014³⁸.

Miranda (2015), professora da Faculdade de Educação da UFF, em seu texto intitulado “Pátria educadora para quem? O governo Dilma Rousseff e o empresariamento da educação” revela que a perspectiva de uma educação mais humanista foi abandonada para dar lugar à uma educação alinhada a um projeto classista. A autora refere àquela educação voltada aos interesses da formação multilateral, de caráter politécnica, financiada pelo Estado e sob o controle dos trabalhadores. Segundo Miranda (2015) o segundo mandato de Dilma Rousseff iniciou com a indicação dos representantes das maiores confederações patronais do Brasil e intelectuais orgânicos do capital, tais como Kátia Abreu, representante do agronegócio e da

³⁸ Cf. <<https://goo.gl/8Ni3Zr>> Acesso em: 07 jul. 2017.

Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, além da composição da equipe econômica por Joaquim Levy, para a Fazenda, Armando Monteiro e Nelson Barbosa, sinalizando a direção da política econômica do governo.

Em termos dos discursos mobilizados por Dilma Rousseff no que se refere ao compromisso com a formação da sociedade brasileira é relevante destacar o treinamento para o trabalho, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Em seu primeiro mandato foi uma forma de ampliar o número de matrículas e de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, em especial para o Sistema S (SENAI, SESI, SENAC).

Dilma Vana Rousseff prometeu triplicar o número de matrículas para atingir 12 milhões de vagas para que “jovens, trabalhadores e trabalhadoras tenham mais oportunidades de conquistar melhores empregos e possam contribuir ainda mais para o aumento da competitividade da economia brasileira”. No entanto, a promessa não foi cumprida. Diante da recessão econômica e da necessidade de cortes no orçamento, o PRONATEC reduziu em 57% a oferta de matrículas em comparação a 2014³⁹.

Na análise faircloughiana, resumidamente, o foco é a relação entre discurso e mudança social, isto é, a relação entre sociedade e indivíduo. Nesse sentido é possível identificar diferentes discursos políticos como, por exemplo, o discurso neoliberal.

Em termos discursivos, as políticas neoliberais que se instalaram no ano de 2016 - com a interrupção do governo Dilma Vana Rousseff - tem se caracterizado pelo receituário neoliberal depredador do papel do Estado, especialmente das políticas sociais. Como veremos mais detalhadamente no capítulo a seguir, o governo de Michel Temer iniciou no dia 12 de maio de 2016, quando assumiu a presidência da República no Brasil, após o processo de *impeachment* instaurado pelo Senado Federal contra a presidente Dilma Vana Rousseff pelo entendimento de que haviam indícios de ações de crime de responsabilidade fiscal.

Nas medidas neoliberais adotadas por Michel Temer está o interesse em adentrar à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio de um acordo internacional que, a meu ver, significa permitir a livre movimentação de capitais e serviços e, principalmente, integrar-se às normas gerais do mercado global. Isso implica em aprovar a PEC 241, na reforma da previdência, na reforma da CLT – enfim nos ajustes estruturais que Michel Temer vem tentando fazer para conquistar a confiança das cadeias produtivas internacionais (FREITAS, 2016d). Em outras palavras,

³⁹ Cf. <<https://goo.gl/xbYtku>> Acesso em: 07 jul. 2017.

Entre as ações que são fundamentais para que se instale a confiança está a não restrição para o capital fazer investimentos em todas as áreas, leia-se as privatizações. A privatização não só abre mercado, mas diminui a necessidade do estado arrecadar impostos permitindo isenções fiscais, e permite que a saúde das contas públicas não coloque em risco o pagamento de 500 bilhões de reais em juros da dívida. Por isso, Temer não cansa de dizer que vai “privatizar tudo o que puder” e isso inclui saúde e educação. Pois bem. Este é o neoliberalismo atual praticado por Temer [...]. (FREITAS, 2016d, s/p).

Apoiada em Freitas (2016e), o que quero indicar é que a prevalência do receituário neoliberal, por hipótese, possivelmente se dará com: (i) alteração da própria constituição de 1988, com a retirada de despesas constitucionalizadas (incluindo as da Educação); (ii) revisão do Plano Nacional de Educação, com a retirada da aplicação dos 10% do PIB destinados à Educação; (iii) retirada de direitos sociais; (iv) ampla reformulação das relações de trabalho que pode chegar até à substituição da atual CLT; (v) Revisão de regras de aposentadoria e aumento da idade mínima para aposentar, e; (vi) destruição do serviço público pela privatização.

Perry Anderson (1995), em seu texto sobre o *Balanço do Neoliberalismo* afirma que a doutrina neoliberal, através de sua ambição estrutural e sua extensão internacional, busca a preservação e a reprodução do capital. Para o autor somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais:

O neoliberalismo havia começado tomando a social democracia como sua inimiga central, em países de capitalismo avançado, provocando uma hostilidade recíproca [...]. Depois, os governos sociais democratas se mostraram os mais resolutos em aplicar políticas neoliberais. [...]. Ao final dos anos 80, a Suécia e a Áustria ainda resistiam à onda neoliberal da Europa. E, fora do continente europeu, o Japão também continuava isento de qualquer pressão ou tentativa neoliberal. Mas, nos demais países da OCDE, as ideias da Sociedade de Mont Pèlerin haviam triunfado plenamente (ANDERSON, 1995, p. 14).

Anderson (1995) afirma que o neoliberalismo é um movimento ainda inacabado e economicamente fracassado por não ter alcançado nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. A educação, na lógica neoliberal, se articula diretamente as demandas do mundo do trabalho ao exigir trabalhadores polivalentes adequados às perspectivas da sociedade industrializada.

Na próxima seção, pretendo apontar elementos do receituário neoliberal e as condicionalidades expressas pelos organismos internacionais na definição das políticas educacionais.

4.2 Organismos Internacionais: receituário neoliberal na definição das políticas educacionais

O marco na história da criação dos organismos internacionais foi a Segunda Guerra Mundial, ocasião em que, especificamente os Estados Unidos da América do Norte prestaram assistência aos países destruídos na Guerra. Por definição, Organismos Internacionais são associações de no mínimo três Estados Nacionais denominados como países membros, que “não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito”, mas exercem “função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal” (GENTILI, 2001, p. 29).

A atuação desses organismos é basicamente fornecer empréstimos aos países periféricos⁴⁰ e atuar no controle econômico, cultural e político estabelecendo o cumprimento de *condicionalidades*, que expressam as suas intervenções na definição das políticas dos países periféricos.

O conceito de *condicionalidade* expressa o processo pelo qual os empréstimos financeiros concedidos pelos organismos internacionais “estão condicionados à implementação de reformas na política macroeconômica e nas políticas setoriais à luz do projeto societário do capital” (LEHER, 1999, s/p).

No âmbito das políticas educacionais, a produção discursivo-ideológica presente nos textos e nos manuais produzidos pelos organismos internacionais apresentam objetivos instrucionais evidentes. Os organismos internacionais sugerem metas e ações às políticas e os créditos concedidos à educação, “enquanto partes de projetos econômicos, integram a dívida externa do país”, trata-se, “na verdade de empréstimos do tipo convencional (ou *hard*), tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial” (FONSECA, 1998, p. 234).

Os programas dos organismos podem ser classificados em quatro segmentos: (1) *Cooperação*, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

⁴⁰ Para a *teoria da dependência* a caracterização dos países decorre da relação do capitalismo mundial de dependência entre países centrais e países periféricos. Países centrais, como centro da economia mundial. A expressão *países periféricos* se refere aos espaços onde o desenvolvimento da ciência, da técnica e da informação ocorre em menor escala. Fonte: BAPTISTA FILHO, Almir Cezar de Carvalho. *Dinâmica, determinações e sistema mundial no desenvolvimento do capitalismo nos termos de Theotônio dos Santos: da Teoria da Dependência à Teoria dos Sistemas-mundo*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

Cultura (UNESCO) e a Organização dos Estados Americanos (OEA); (2) *Financiamento*, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); (3) *Normativo*, tais como Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT) e Organização Mundial para a Propriedade Intelectual (OMPI); e (4) *Político*, como a Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) e a Organização dos Estados Americanos (OEA).

Vários autores têm pensado criticamente as formas de atuação dos organismos internacionais (LEHER, 1999a, 1999b; BARRETO, 2009; BARRETO, LEHER, 2008; LIMA, 2001, 2003; SGUISSARDI, 2006; KRUPPA, 2000; TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1998) e suas interferências na definição das políticas educacionais.

A história da política educacional brasileira está marcada pelas ações dos organismos internacionais, particularmente, nas reformas educacionais realizadas nos anos 1990 influenciadas pelas orientações do Banco Mundial. Principalmente, no decorrer dos oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, quando Paulo Renato Souza, Ministro da Educação, Guiomar Namó de Mello, membro do Conselho Nacional de Educação (a partir de 1997 até o fim do mandato de Fernando Henrique Cardoso) e Cláudia Costin, Ministra da Administração e Reforma do Estado, haviam atuado como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial.

A partir da década de 1990, os organismos internacionais passaram a promover uma série de fóruns e conferências sobre *Educação para Todos* utilizando paradigmas educacionais centrados na autogestão, descentralização e financiamento da educação. Na cidade de Jomtien, na Tailândia, foi realizada a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, da qual resultou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* que estabeleceu um prazo de dez anos (1990 – 2000) para que os países alcançassem a universalização do ensino primário e as necessidades básicas de aprendizagem. Promovida pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial a *Conferência Mundial de Educação para Todos* retomou o debate sobre a criação de fundos para financiar a educação.

Foi esse o contexto que sustentou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, com o propósito de universalizar o Ensino Fundamental, eliminar o analfabetismo e melhorar a qualidade da educação, para a qual o investimento na carreira, na formação e no salário dos professores foi destacado como aspecto fundamental (BRASIL, 1996b). Os recursos do

FUNDEF vinham das receitas dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e municípios vinculados à Educação (idem).

O FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, consistiu em uma nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental para garantir um mínimo de investimento por aluno matriculado em escolas municipais e em escolas estaduais (BRASIL, 1996b).

A partir do ano de 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que abrange o ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, indígena, quilombola, educação integrada ao ensino médio e a educação infantil (BRASIL, 2007l).

Dados atuais indicam que o governo de Michel Temer⁴¹ liberou repasse de R\$ 800 milhões⁴² do FUNDEB. Também o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) prevê repasses de R\$ 383,6 milhões até 2018 para a conclusão de obras na área de educação. Leher (2010b) afirma que a exclusão do financiamento da educação infantil de zero a três anos é uma política de ruptura com o caráter universalizante do acesso à educação básica.

Outro aspecto relevante é a reforma do sistema educacional dos países periféricos como uma das condicionalidades impostas pelos organismos internacionais, no processo de ajuste estrutural colocado para a economia, especialmente, como um dos requisitos para o ingresso no mundo globalizado. Fairclough (2006), ao analisar globalização, fala em discursos centrais ou nodais, nos quais muitos outros se combinam para produzir novos e complexos discursos. Ou seja, vários discursos são combinados para constituir um novo discurso que é posto em prática de forma retoricista e ideológica (FAIRCLOUGH, 2006).

Expressões como “sociedade do conhecimento”, “economia baseada no conhecimento”, “democratização”, “aprendizagem ao longo da vida” ganharam representatividade nos discursos oficiais. Fairclough (2006) afirma que o discurso da *Economia Baseada no Conhecimento* utilizado por organismos internacionais representa processos e tendências que, de alguma forma contribuem para sustentar estratégias para sua

⁴¹ O governo de Michel Temer teve início no dia 12 de maio de 2016, quando assumiu a presidência da República, após o processo de impeachment ter sido instaurado pelo Senado Federal contra a presidente Dilma Vana Rousseff pelo entendimento de que havia indícios de crime de responsabilidade.

⁴² Cf.: < <https://goo.gl/nOay7b> > Acesso em: 17 set. 2016.

propagação ao redor do mundo. Noutras palavras, na análise faircloughiana, o processo de *legitimação* do discurso, como relações de dominação podem ser sustentadas pelo menos por três estratégias: a *racionalização* (através de um conjunto de relações sociais); a *universalização* (baseada na ideia de que se servem aos interesses de alguns indivíduos servem ao interesse do coletivo); e a *narrativização* (como estratégia de legitimação do discurso).

Fairclough (1992, p. 87) defende que a análise narrativa é necessária para revelar como determinadas “construções da realidade na linguagem contribuem para a produção, reprodução, ou transformação das relações sociais existentes”.

Por exemplo, *aprendizagem ao longo da vida* é outra expressão que tem sido utilizada em várias publicações dos Organismos Internacionais, especialmente, a UNESCO, sendo essa expressão retratada como “chave que abre as portas do século XXI” (UNESCO, 1999, p. 103-104). É possível depreender no discurso da UNESCO que essa *aprendizagem ao longo da vida* justifica-se, pelo progresso científico e tecnológico e pela transformação dos processos de produção, que exigem saberes, que uma vez tendo sido adquiridos, tornam-se rapidamente obsoletos, de forma a requerer uma formação profissional permanente. O progresso científico e tecnológico que tem “o poder de dilatar o grau de satisfação das necessidades humanas e, portanto, da liberdade humana, e que tem estado sob a lógica férrea do lucro privado, ampliando a exclusão social”, não pode ser considerado “uma predestinação natural, mas algo produzido historicamente” (FRIGOTTO, 1996, p. 139)

Para fazer algumas ponderações, retomo algumas leituras de Kátia Regina de Souza Lima, da Universidade Federal Fluminense e do Grupo de Pesquisa “Coletivo de Estudos sobre Política Educacional” com quem tenho estabelecido um diálogo através de suas diferentes publicações. A autora analisa os principais elementos das políticas promovidas pelos organismos internacionais, principalmente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Grupo Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC) (LIMA, 2001, 2003).

Ao longo da década de 1990, a educação superior no Brasil, sob a diretriz política destes organismos evidenciou “uma ampliação do espaço privado não somente nas atividades diretamente ligadas à produção econômica, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora”, desencadeando um aprofundamento no processo de mercantilização da educação (LIMA, 2003, p.02).

As linhas de ação no processo de privatização ocorreram em dois movimentos: (a) na expansão de instituições privadas através da liberalização dos serviços educacionais; (b) no

direcionamento das instituições públicas para a esfera privada através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades e do corte de verbas para a infraestrutura das instituições (LIMA, 2003, s/p).

Atribuiu-se ao setor privado a tarefa de responder pela formação geral da força de trabalho, com o investimento de empresários, que além de aproximar a educação ao mundo dos negócios trouxe a reboque a adoção de procedimentos de práticas de gerenciamento empresarial. Desse modo, a aproximação entre universidade e empresa e as relações entre público-privado passaram a promover a expansão da educação superior no Brasil, através da sua vinculação a grupos privados estrangeiros.

Como exemplo *Laureate International Universities*, que está presente em dezoito países no comando de trinta instituições, tendo investido no Brasil cerca de R\$ 1 bilhão na aquisição de parte ou totalidade da Universidade Anhembi-Morumbi (SP), a Universidade Potiguar (RN), a *Business School* São Paulo (SP) e o Centro Universitário do Norte (SGUISSARDI, 2008, p. 1004).

De forma semelhante, a tentativa de fusão de dois grupos da rede de ensino privado - a Kroton Educacional e a Universidade Estácio de Sá – com o objetivo de ampliar a oferta de cursos a distância para elevar lucros. A fusão dos grupos foi reprovada pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) órgão fiscalizador do combate à formação de monopólio empresarial em qualquer segmento econômico. A transação, se aprovada, asseguraria à Kroton Educacional o domínio no setor educacional privado brasileiro e o aumento do lucro.

A Kroton Educacional, tem atualmente cinquenta e seis instituições de ensino superior espalhadas pelo país e quatrocentos e oitenta e sete polos ativos de educação à distância. A Kroton tem operações de ensino presencial localizadas nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país, enquanto a Universidade Estácio de Sá possui *campi* em todos os Estados do Nordeste e em alguns Estados da região Norte, do Brasil.

A Kroton com mais de um milhão de alunos em todo o país e dona das marcas Anhanguera, Pitágoras e Unopar, entre outras, teve lucro líquido de R\$ 490 milhões no primeiro trimestre de 2015, ganho 16,9% maior que o do mesmo período do ano anterior⁴³. Apenas no primeiro trimestre de 2016, a Kroton teve lucro de R\$ 1,7 bilhão tendo quase 60% dos seus alunos presenciais matriculados pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e 40% dos alunos matriculados no Ensino à Distância. Dados atuais apresentam a Universidade

⁴³ Cf.: <<https://goo.gl/PiH7IK>> Acesso em: 17 set. 2016.

Estácio de Sá, como a segunda maior empresa do ramo no Brasil, com 588 mil alunos matriculados e lucro de R\$ 793 milhões⁴⁴.

Nesta política de mercantilização, também o discurso dos manuais produzidos pelos organismos internacionais evidencia propostas feitas basicamente a partir de uma lógica econômica em que a relação custo-benefício norteia as prioridades de investimento no campo. Este enfoque é reforçado no discurso da *economia baseada no conhecimento*, em que vale mencionar as discussões da Organização Mundial do Comércio (OMC) que considera a educação como um serviço ou uma mercadoria. Para exemplificar, a OMC abre oportunidades para a iniciativa privada, no âmbito da Educação a Distância.

Qualquer instituição desde que credenciada pelo MEC, pode distribuir material didático, contratar tutores (não necessariamente professores) e, por fim, emitir diplomas. O último Censo da Educação Superior, de 2014, mostra que 1,2 milhão de matrículas na modalidade à distância, o equivalente a 90% dos cursos de EAD, são oferecidas em instituições privadas (INEP, 2016)⁴⁵.

Lima (2011) destaca que as políticas educacionais brasileiras evidenciam a estruturação de um tipo de universidade adequada à atual etapa de acumulação do capital, particularmente em um país capitalista dependente como o Brasil. Uma estruturação que parte da privatização direta, “passando pelo novo modelo de gestão, introduzido pelo padrão gerencial e coroado com a quebra de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a mercantilização do conhecimento” (LIMA, 2011, p. 92).

As matrículas em cursos a distância (EAD) no Estado do Rio de Janeiro registraram de 2009 a 2013 um crescimento de 47,2%, sendo um aumento de 66,7% na rede privada e de 21,2% na pública (INEP, 2016). Como veremos mais detalhadamente, no próximo capítulo, no Estado do Rio de Janeiro a criação do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), em 2002, objetivou a expansão e interiorização do ensino superior no Estado. Trata-se de uma fundação que produz material didático e é responsável pela montagem e operacionalização de polos regionais. As Instituições de Ensino Superior públicas do Estado do Rio de Janeiro que integram o Cederj participam da elaboração do projeto pedagógico do curso, da elaboração do conteúdo das disciplinas, da tutoria à distância e pela titulação dos alunos.

Nas seções a seguir, analiso a atuação dos organismos internacionais como a CEPAL, PREAL, UNESCO, OMC e o Banco Mundial, a fim de compreender os argumentos

⁴⁴ Cf.: <<https://goo.gl/fDGjh8>> Acesso em: 18 dez. 2016.

⁴⁵ Para mais informações, ver o site: <<https://goo.gl/nNUIlj>> Acesso em: 17 set. 2016.

recorrentes da perspectiva neoliberal que defende a diminuição dos papéis interventivos e regulatórios do Estado, para beneficiar a lógica de mercado. Coloco em relevo a atenção dada à educação básica para apresentar as possíveis hipóteses que fundamentam o destaque dos organismos internacionais à Educação.

4.3 Banco Mundial: prevalência da lógica financeira sobre a lógica educacional

O banco e seus funcionários não devem intervir em assuntos políticos de nenhum membro, nem devem ser influenciados em suas decisões pelo caráter político do membro ou dos membros interessados. Somente considerações econômicas devem ser relevantes para suas decisões, e essas considerações devem ser ponderadas imparcialmente

Acordo de Fundação, Banco Mundial, 1944, s/p⁴⁶.

A educação é um bem de consumo e o estudante é o principal consumidor por intermédio de seus pais

Banco Mundial, 2011, s/p

O Banco Mundial (BM) concebido em 1944, quando as principais nações do mundo enfrentavam o final da II Guerra Mundial (1939-1945) é considerado como instituição financeira internacional que integra o Sistema das Nações Unidas (ONU). Desde 1944, os Estados Unidos da América do Norte permanecem na presidência do Banco e com maior poder de voto. Como afirma Croso (2008, p. 17) “a influência das decisões e votações do Banco segue o modelo do ‘um dólar, um voto’, ou seja, o peso de cada um dos seus cerca de 190 países membros é proporcional à sua contribuição orçamentária ao Banco”.

Composto pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e pela Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), o Banco Mundial fornece empréstimos para países em desenvolvimento e apresenta como missão a luta contra a pobreza e a melhoria do nível de vida dos habitantes dos países em desenvolvimento.

⁴⁶ Cf.: <<https://goo.gl/6HHyGy>> Acesso em: 14 jan. 2017.

O BIRD concede empréstimos com prazos de 15 a 20 anos para Estados solventes de renda média e baixa, além de garantias, produtos de gestão do risco e serviços de assessoria técnica; capta recursos em mercados de capital e empresta a seus clientes em condições próximas às do mercado financeiro internacional (PEREIRA, 2015). A Associação internacional de Desenvolvimento (AID) concede créditos de longo prazo com baixas taxas de juros a 82 países pobres com pouca ou nenhuma capacidade de tomar emprestado nas condições de mercado. A AID financia suas operações mediante contribuições voluntárias feitas pelos países doadores a cada três anos, transferências da receita líquida do Bird, subsídios da Corporação Financeira Internacional (CFI) e pagamentos dos créditos da AID pelos mutuários (idem).

Segundo Pereira (2015), as demais organizações do Banco Mundial são: (a) *Corporação Financeira Internacional* (empresta recurso de longo prazo e presta serviços de consultoria e redução de riscos a empresas privadas dos países em desenvolvimento de renda baixa e média); (b) *Agência multilateral de Garantia de investimentos* (Fornecer seguro ou garantias contra riscos políticos para promover o investimento estrangeiro direto nos países em desenvolvimento, dentre outras atribuições); (c) *Centro internacional para Arbitragem de Disputas sobre investimentos* (tem como atribuição a conciliação e arbitragem de controvérsias sobre investimento internacional entre investidores estrangeiros e os países anfitriões); (d) *Instituto do Banco Mundial* (Criado em 1955 como Instituto de Desenvolvimento Econômico, conta com o apoio financeiro e político das fundações *Rockefeller* e *Ford*, em 2000 foi renomeado como Instituto do Banco Mundial. Funciona na sede do BM em Washington. Tem como objetivo formar quadros políticos e técnicos locais para atuar na elaboração e/ou execução tanto da política econômica doméstica quanto de projetos e programas direcionados ao desenvolvimento); (e) *Painel de inspeção* (Criado em 1993, tem a missão de investigar denúncias de pessoas ou organizações afetadas ou que podem ser afetadas negativamente por projetos financiados pelo Banco Mundial).

Cabe ao Banco Mundial proporcionar financiamento, assistência técnica, serviços de assessoramento em matéria de políticas e intercâmbio de informações.

Para Leher (1998), o Banco Mundial representa uma estrutura material da ideologia da globalização, tendo como função difundir e consolidar uma concepção de mundo no contexto de crise estrutural. O Banco Mundial tem sido alvo de polêmicas quanto ao papel que desempenha no mundo:

[...] para uns o problema reside na desigualdade no poder de voto dos Estados-membros dentro da entidade; para outros, a discussão se restringe ao apoio, à revisão parcial ou à condenação das políticas de liberalização econômica promovidas pela instituição; outros, ainda, consideram que o banco cresceu de tal maneira e passou a desempenhar tantas e tão diferentes funções que a sua eficácia diminuiu, razão pela qual a discussão deveria consistir na redefinição de funções e competências; por fim, há quem entenda que a principal questão a ser debatida é a de definir qual papel caberia ao banco no atual estágio do capitalismo internacional, marcado pela assimetria abissal entre os fluxos financeiros transacionados diariamente nos mercados de capitais e o tamanho do caixa da entidade (PEREIRA; PRONKO, 2015, p.14).

Vários autores apontam a década de 1960 como o período em que o Banco Mundial começou a financiar projetos educacionais, especialmente nos chamados “países em desenvolvimento” (CORAGGIO, 1998; SOARES, 1998; TOMMASI, 1998; PRONKO, 2015).

No Brasil, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) o processo de privatizações e a ênfase na destinação dos recursos para a educação básica atendiam as condicionalidades da agenda do Banco Mundial. De modo geral, a recomendação central do BM, se, por um lado, se refere “a extensão da educação básica, como estratégia de contenção social e reforço à segurança”, como sendo o eixo da atuação governamental, por outro lado “o financiamento público à educação superior deveria ser restringido em prol da eficiência e da eficácia do gasto público” (PRONKO, 2015, p. 96).

O relatório *Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos*, publicado em 2011, expressa as diretrizes adotadas pelo Banco Mundial nos últimos anos. O organismo decidiu investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento, por intermédio de consultas com governantes, parceiros de desenvolvimento, estudantes, professores, pesquisadores, sociedade civil e representantes de negócios de mais de cem países (BANCO MUNDIAL, 2011). Especificamente, “canalizará os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 05).

Numa perspectiva operacional, o Banco Mundial “concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem”. Para esse efeito, o Banco irá concentrar auxílio aos países parceiros “para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais para a educação”, bem como “apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 06).

As propostas de parceria para o Brasil propostas pelo Banco Mundial, no documento publicado em 21 de setembro de 2011 com o título de *Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil Exercícios fiscais 2012-2015* definiu como “programas inovadores” o pagamento de bônus dos professores aos resultados de desempenho dos alunos e o financiamento para instituições do setor privado:

O Banco Mundial está ajudando a avaliar programas inovadores de "pagamento por desempenho" que vinculam os bônus dos professores aos resultados de desempenho dos alunos em Pernambuco e no município do Rio de Janeiro, bem como a prestação de serviços de creches públicas no município do Rio de Janeiro. A IE de Pernambuco demonstrou que as escolas com metas mais ambiciosas obtiveram mais progressos e que os professores que gastavam mais tempo com instrução tinham muito mais probabilidade de conseguir o bônus. O programa de ECD mostra impactos significativos na participação da força de trabalho das mães; a avaliação também medirá os efeitos do programa sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. [...] Continuar a expandir o financiamento para instituições do setor privado de ensino pós-secundário focadas em estudantes de baixa renda e renda média, por meio de financiamento direto de faculdades ou do patrocínio de fornecedores de empréstimos para estudantes. Esses investimentos também se destinam a acelerar a consolidação em um sistema fragmentado, que aumenta padrões, diminui custos e estende as redes dessas faculdades para cidades menores no interior. [...] Formar parcerias com o Ministério da Educação (MEC) no fortalecimento de políticas de educação da primeira infância (ECD) do Brasil, focando nas principais funções normativas e de supervisão (p.ex.: diretrizes de currículos, qualidade dos professores e padrões de instalações) [...] (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 28).

Outras publicações do Banco Mundial já fizeram referências a formação dos professores, as metas de desempenho dos alunos, os instrumentos de avaliação e os mecanismos de premiação e remuneração docente (SILVA; SANTOS; BRITO, 2015a). Com recorrência as formulações do Banco Mundial (e UNESCO) apresentam os mesmos discursos sobre “apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada” (BANCO MUNDIAL, 2011, s/p); “o potencial das tecnologias de informação e comunicação para a Educação Para Todos” (UNESCO, 2015, s/p); “as TIC têm o potencial de fomentar o ensino e a aprendizagem” (UNESCO, 2015, s/p).

É frequente encontrar nos documentos do Banco Mundial referências ao uso das TIC na Educação, no entanto sem mencionar as modalidades de ensino ou metodologias necessárias aos objetivos do aprendizado que se deseja alcançar. Os trechos, a seguir, foram retirados do *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de Dividendos Digitais* (2016) e marcados em negrito para melhor exemplificar o assunto abordado:

A tecnologia pode tornar mais produtivos os trabalhadores, mas não quando carecem do *know-how* para utilizá-la. **As tecnologias digitais podem ajudar** a monitorar a frequência dos professores e melhorar os resultados da aprendizagem,

mas não quando o sistema educacional carece de responsabilização (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 04) (grifos meu).

A frequência dos professores pode ser monitorada com razoável facilidade **com emprego de tecnologias digitais**, mas a qualidade do ensino depende do treinamento, recursos, capacidade e motivação dos professores (BANCO MUNDIAL, 2016, p.29) (grifos meu).

Como delimitou Fairclough (2001) a lexicalização é um aspecto importante para a análise das relações ideológicas presentes em um texto. Nesse caso, o discurso do Banco Mundial me possibilita a pensar, inclusive, na lexicalização como uma ação discursiva que opera na construção textual a partir do léxico *tecnologia*. Na construção do texto, as TIC ocupam o lugar de protagonista das ações capazes de melhorar os resultados da aprendizagem e até de monitorar a frequência dos professores.

Por fim, a interferência do discurso dos organismos internacionais, na atual política educacional brasileira, pode ser observada na forma como o trabalho docente tem sido estruturado numa lógica instrumental que prioriza o uso intensivo das TIC (por considerá-las mais eficazes) e secundariza o processo pedagógico que valoriza os conteúdos previstos como necessários à emancipação dos sujeitos.

No discurso dos organismos internacionais, as tecnologias têm grande relevância econômica por constituírem formas de controle político sobre o trabalho docente e, em decorrência, de controle de formação de alunos adequados às necessidades do processo de acumulação do capital. Desse modo, deduz-se que com a introdução das TIC na Educação há em curso uma nova organização do trabalho docente alinhado ao controle da qualidade total do processo escolar. Trata-se de uma “qualidade total do processo escolar” - no sentido utilizado pelas propostas neoliberais – que remetem à lógica do modelo de produção *taylorista* e *fordista* que introduziram nas relações de trabalho elementos *feitichizadores* e alienantes de controle para racionalizar ao máximo as tarefas realizadas pelos trabalhadores.

4.4 Práticas discursivas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

A Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil foi estabelecida em 19 de junho de 1964, mas foi em 1972 que suas atividades tiveram início num escritório em Brasília. A atuação da UNESCO ocorre no

âmbito de cinco áreas temáticas: educação, ciências naturais, ciências sociais, cultura, comunicação e informação.

Em 1992, sob a égide da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada e aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), a UNESCO assinou um acordo de cooperação amplo com o Ministério da Educação do Brasil.

Em 1993, com base no Acordo Geral de 1981 (Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional Científica Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e a UNESCO), foi assinado o primeiro plano de trabalho com o MEC, com a intenção de auxiliar o governo brasileiro na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (idem).

A UNESCO publica anualmente uma série de Relatórios de Monitoramento Global da Educação com financiamento de governos, agências multilaterais e fundações privadas. Treze relatórios foram publicados no período de 2002 a 2016:

Nova Série de Relatório de Monitoramento Global da Educação
 2016 Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos
 Série Relatório de Monitoramento Global de EPT
 2015 Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios
 2013/4 ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos
 2012 Juventude e habilidades: colocando a educação em ação
 2011 A crise oculta: conflitos armados e educação
 2010 Alcançar os marginalizados
 2009 Superando a desigualdade: por que a governança é importante
 2008 Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?
 2007 Bases sólidas: cuidados e educação na primeira infância
 2006 Alfabetização para a vida
 2005 Educação para Todos: o imperativo da qualidade
 2003/4 Gênero e Educação para Todos: o salto para a igualdade
 2002 Educação para Todos: o mundo está no rumo certo? (UNESCO, 2016b, p. 04).

Dos treze relatórios mencionados, analiso apenas os documentos que versam sobre o modo de inserção das TIC na Educação. Minha intenção é analisar as relações discursivas relacionadas às expressões “educação e tecnologia” e “educação a distância”.

No Brasil, as ações da UNESCO priorizam projetos, programas e debates centrados nas relações entre as TIC e Educação, fundamentalmente, nas áreas de avaliação de resultados e formação de professores (UNESCO, 2008; 2016b). Alguns exemplos podem ser observados nos excertos, abaixo:

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) inseridas no currículo escolar são capazes de promover conscientização política, cidadania e garantir aos jovens um lugar no mercado (UNESCO, 2008, p. 02).

A UNESCO acredita que **as TIC podem contribuir com** o acesso universal da educação, a equidade na educação, **a qualidade de ensino e aprendizagem**, o

desenvolvimento profissional de professores, bem como **melhorar a gestão, a governança e a administração educacional** ao fornecer a mistura certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidades (UNESCO, 2016a, p.01) (grifos meu).

O Brasil precisa melhorar a competência dos professores em utilizar as tecnologias de comunicação e informação na educação. A forma como o sistema educacional incorpora as TIC afeta diretamente a diminuição da exclusão digital existente no país. Vários pontos devem ser levados em conta quando se procura responder a questões como: Como as TIC podem ser utilizadas para acelerar o desenvolvimento em direção à meta de "educação para todos e ao longo da vida"? Como elas podem propiciar melhor equilíbrio entre ampla cobertura e excelência na educação? Como elas podem contribuir para reconciliar universalidade e especificidade local do conhecimento? Como pode a educação preparar os indivíduos e a sociedade de forma a que eles dominem as tecnologias que permeiam crescentemente todos os setores da vida e possam tirar proveito delas?

Primeiro, as TICs são apenas uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer a aprendizagem.

Segundo, as TIC, como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais.

Terceiro, várias questões éticas e legais, como as vinculadas à propriedade do conhecimento, ao crescente tratamento da educação como uma mercadoria, à globalização da educação face à diversidade cultural, interferem no amplo uso das TIC na educação (UNESCO, 2016a, p. 01).

Os excertos ilustram as modalidades utilizadas no discurso da UNESCO que demonstram o suposto papel salvacionista das TIC como sendo capazes de “melhorar a gestão, a governança e a administração educacional” (UNESCO, 2016a). Também nos excertos selecionados é possível notar que as práticas discursivas da UNESCO realçam a ideia de que as TIC inseridas no currículo podem contribuir com o acesso universal da educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem. Suponho que a ideia básica do organismo é privilegiar as TIC, sob a lógica reducionista do determinismo tecnológico que prevê que as ocorrências na Educação podem ser resolvidas com o uso de computadores e conexões com a Internet.

Os relatórios de monitoramento global da Educação, publicados anualmente pela UNESCO, dão conta das Metas de Educação Para Todos (EPT), acordadas em Dakar, no ano 2000. Os resultados apresentados nestes relatórios pretendem determinar quais estratégias, políticas e programas de educação são efetivamente relacionados com as prioridades econômicas, sociais, ambientais e políticas da agenda de desenvolvimento sustentável no Brasil (UNESCO, 2016a).

O relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/2014 intitulado *Ensinar e Aprender: Alcançar qualidade para todos* salienta a importância do ensino e aprendizagem, “destacando o uso das tecnologias da informação e da comunicação e suas possibilidades de inscrição no processo escolar para o alcance das competências digitais”

(UNESCO, 2014, p. 22). Neste relatório a expressão *qualidade da educação* aparece trinta e oito vezes revelando o entrecruzamento dos discursos do campo educacional e campo econômico.

Em termos da interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001) é possível observar que a escolha lexical tem como função ideológica a formação de opinião sobre o que é *alcançar a qualidade para todos* e o que significa *educação para todos*. Nos excertos abaixo [1] e [2] é possível perceber que os elementos discursivos da UNESCO revelam a noção de que a qualidade do ensino das escolas não é boa e, portanto, destinadas ao insucesso. Ao mesmo tempo, discursivamente, no excerto [3] a UNESCO vincula às boas práticas de alfabetização ao progresso social e econômico.

[1] Cinquenta e sete milhões de crianças estão deixando de aprender, simplesmente por não estarem na escola. O acesso não é o único problema – a **baixa qualidade** compromete a aprendizagem, mesmo daquelas que frequentam a escola (UNESCO, 2014, p. 03) (grifo meu).

[2] A **baixa qualidade da educação** significa que milhões de crianças não estão aprendendo sequer o básico. Cerca de 250 milhões de crianças não estão aprendendo as habilidades básicas, embora metade delas tenha frequentado a escola por pelo menos quatro anos (UNESCO, 2014, p. 05) (grifo meu).

[3] A alfabetização universal é fundamental para o progresso social e econômico. Habilidades de letramento são mais bem desenvolvidas na infância, por meio de uma **educação de qualidade** (UNESCO, 2014, p. 10) (grifo meu).

A destinação deste documento da UNESCO (2014) não apenas prescreve as orientações a serem adotadas, mas também produz “o discurso *justificador* das reformas que, preparadas em outros contextos”, necessitam “erigir consensos locais para sua implementação” (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 03).

Em publicação posterior, a UNESCO divulga o Relatório Conciso de Monitoramento Global intitulado *Educação Para Todos 2000-2015: progressos e desafios* (2015), com a seguinte informação:

Este relatório é uma publicação independente, autorizada pela UNESCO em nome da comunidade internacional. É o resultado de um esforço colaborativo, envolvendo membros da equipe do Relatório e muitas outras pessoas, agências, instituições e governos. As designações utilizadas e o material apresentado nesta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco a delimitação de suas fronteiras ou divisas. A seleção e a apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como as opiniões nele expressas, são

responsabilidade da equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT, e não necessariamente refletem as opiniões UNESCO, nem comprometem a Organização. A responsabilidade geral pelas posições e opiniões expressas no Relatório é de seu diretor (UNESCO, 2015, p. 03).

De salientar que, embora o relatório e demais publicações sejam amplamente divulgadas e publicizadas pela UNESCO, o organismo se isenta das responsabilidades pelas posições e opiniões expressas no documento. É através desse recurso de “desresponsabilização” que a UNESCO delega ao autor da publicação a formação de opinião sobre as questões abordadas. Neste caso, a autora da publicação anteriormente destacada é Irina Bokova - Diretora-geral da UNESCO.

A construção discursiva deste relatório baseia-se na intenção de recomendar ações para a agenda global de desenvolvimento sustentável pós-2015. Para tal, o relatório apresenta os objetivos de uma *Educação Para Todos* enquadrado em noções explícitas da agenda neoliberal, girando em torno de princípios como a mínima intervenção estatal e a privatização.

Uma observação mais detalhada da construção discursiva desse relatório traz à tona elementos que operam para legitimar o posicionamento ideológico da UNESCO:

Exemplo 1: *Escolas privadas e outras instituições não ligadas ao governo tornaram-se importantes provedores de educação (UNESCO, 2015, p. 21);*

Exemplo 2: *Centros de educação não formal oferecem programas de aprendizado flexíveis e acelerados como pontes para o sistema formal ou para crianças pequenas que não tiveram escolarização (UNESCO, 2015, p. 21);*

Exemplo 3: *Escolas comunitárias são frequentemente mais adaptáveis, com melhor relação custo/benefício, maior foco nos alunos e ações mais relevantes às necessidades locais do que as escolas do governo (UNESCO, 2015, p. 21);*

Exemplo 4: *Na falta de planejamento e políticas governamentais adequadas, ONGs e o setor privado desempenharam um papel importante (UNESCO, 2015, p. 23).*

O que está claramente contido no Relatório da UNESCO é a defesa pelo processo de privatização da educação, ao atribuir ao setor privado a tarefa de responder pela formação geral da força de trabalho. Nessa lógica, a meu ver, as formulações da UNESCO são estratégicas aos paradigmas neoliberais que apostam não só na privatização dos serviços públicos como também, na articulação da educação, conhecimento e desenvolvimento como elementos facilitadores à acumulação do capital.

Sempre destacando os enunciados *educação, conhecimento e desenvolvimento* os dados do relatório são baseados em fatos observados em cerca de duzentos países e territórios,

quase anualmente desde 2002 (UNESCO, 2015). Em termos gerais, o relatório pretende fornecer aos formuladores de políticas educacionais indicadores de avaliação para o alcance das metas educacionais após 2015. Especificamente, descrevo a seguir os objetivos das metas descritas no relatório:

Objetivo 1 – Educação e cuidados na primeira infância: Expandir e melhorar educação e cuidados na primeira infância, principalmente para as crianças mais vulneráveis e em situação desfavorável.

Objetivo 2 – Educação primária universal: Garantir que, até 2015, todas as crianças, principalmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade.

Objetivo 3 – Habilidades para jovens e adultos: Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas por meio do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de habilidades para a vida.

Objetivo 4 – Alfabetização de adultos: Alcançar, até 2015, aumento de 50% no nível de alfabetização de adultos, principalmente entre mulheres, e o acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos.

Objetivo 5 – Paridade e igualdade de gênero: Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com foco em garantir o acesso completo e equitativo de meninas a uma educação básica de boa qualidade.

Objetivo 6 – Qualidade da educação: Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e garantir excelência para que resultados de aprendizagem mensuráveis e reconhecidos sejam alcançados por todos, principalmente em alfabetização, conhecimentos básicos em matemática e habilidades essenciais para a vida (UNESCO, 2015, p. 05-08).

De acordo com o relatório, as estratégias para implementar políticas educacionais “devem ser tecnicamente fortes, politicamente atraentes”; devem ter objetivos claros, capacidades técnicas e estratégias específicas (UNESCO, 2015, p. 54).

No caso do discurso da UNESCO, o léxico tem importância estratégica para a investigação das relações ideológicas (FAIRCLOUGH, 1989). A dimensão ideológica do léxico no discurso da UNESCO se sustenta no posicionamento favorável à globalização, a agenda neoliberal e nas TIC como “agentes” promotoras da democratização do ensino. Constato essa relação em várias ocorrências:

Estratégia 1: Investimento significativo na educação básica.

Estratégia 2: Políticas de EPT dentro de quadros setoriais bem integrados relacionados à eliminação da pobreza.

Estratégia 3: Engajamento da sociedade civil em estratégias para o desenvolvimento educacional.

Estratégia 4: Responsabilização na governança e na administração.

Estratégia 5: Satisfação das necessidades dos sistemas educacionais afetados por conflito e instabilidade.

Estratégia 6: Estratégias integradas para a equidade de gênero.

Estratégia 7: Ações para combater o HIV e a aids.

Estratégia 8: Ambientes escolares seguros, saudáveis, inclusivos e homogêneos equipados.

Estratégia 9: Profissionalismo, motivação e status dos professores.

Estratégia 10: Aproveitamento das tecnologias de informação e comunicação - O Marco de Dakar enfatizou o potencial das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para a Educação Para Todos.

Estratégia 11: Monitoramento sistemático do progresso.

Estratégia 12: Base em mecanismos já existentes (UNESCO, 2015, p. 54) (grifos meu).

A argumentação sobre o uso das TIC faz alusão a promoção, expansão e institucionalização da EAD, a partir de duas demandas. Por um lado, as TIC são enaltecidas, por outro, o professor é concebido como coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem.

A construção discursiva dos excertos, a seguir, se dá a partir do item lexical “potencial”, “eficácia” e por outros itens que possuem relação com estes:

Exemplo 1: *Uma aprendizagem aberta e a distância, um modelo potencialmente útil (UNESCO, 2015, p.23);*

Exemplo 2: *As TIC têm o potencial de fomentar o ensino e a aprendizagem [...] A eficácia das TIC também depende de professores treinados (UNESCO, 2015, p.46);*

Exemplo 3: *O uso de telefones celulares e outras TIC para a aquisição e a apropriação da alfabetização deveria ser apoiado por meio de parcerias entre o governo e o setor privado (UNESCO, 2015, p. 52).*

A despeito, dos argumentos que anunciam a eficácia das TIC na Educação, sobressai uma multiplicidade de fatores e diversidade de contextos, especificamente relevantes: a incapacidade para aproveitar o potencial que as TIC podem promover ao processo de ensino e aprendizagem, desde a falta ou dificuldade de acesso à internet, até a inadequação de formação dos professores para o uso destas ferramentas.

Em maio de 2015, o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, reuniu 1.600 participantes, de 160 países, para discutir questões relacionadas a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2016b). Deste fórum resultou o *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2016 Educação para as pessoas e o planeta: Criar futuros sustentáveis para todos* (UNESCO, 2016b).

O relatório destaca práticas e políticas sobre como a Educação pode servir de elemento catalisador para a agenda de desenvolvimento sustentável. A construção discursiva do prefácio do relatório já aponta para o que vai constituir todo o relato: “a educação é o insumo mais importante para todas as dimensões do desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2016b).

O que se vê claramente na constituição discursiva do relatório, em questão, são os efeitos de sentidos que sustentam a relação entre Educação, desenvolvimento social, trabalho e tecnologia. Conforme os excertos abaixo, no bojo do discurso da UNESCO estão as TIC como elo de ligação entre globalização e mundo do trabalho:

Exemplo 1: Se for para a educação continuar a conduzir o crescimento, ela deverá acompanhar a rápida mudança do mundo do trabalho. A **tecnologia não apenas aumentou a demanda por trabalhadores altamente qualificados**, mas também diminuiu a demanda por trabalhos de habilidades intermediárias, como vendas, área administrativa e operação de máquinas, tarefas que são mais facilmente automatizadas (UNESCO, 2016b, p. 16) (grifos meu).

Exemplo 2: Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo. [...] Porcentagem de jovens e adultos que alcançaram pelos menos um nível mínimo de proficiência em habilidades de alfabetização digital; [...] Porcentagem de jovens e adultos com **habilidades de tecnologias da informação e comunicação (TIC)** (UNESCO, 2016b, p. 36) (grifos meu).

Exemplo 3: Até 2020, expandir consideravelmente no mundo o número de bolsas de estudo disponíveis para países em desenvolvimento, principalmente para os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos, para inscrição na educação superior, **incluindo programas de formação profissional e programas de TIC**, engenharia, ciências e áreas técnicas, em países desenvolvidos ou outros países em desenvolvimento (UNESCO, 2016b, p. 37) (grifos meu).

Exemplo 4: As **TIC tornaram-se essenciais** para a vida diária e o trabalho. Na União Europeia, 44% dos adultos sabiam usar fórmulas aritméticas básicas em planilhas em 2014, com variações de 16% na Romênia a 63% na Finlândia. As habilidades de alfabetização digital são um indicador melhor, uma vez que podem ser diretamente avaliadas. Na República Tcheca, 85% dos alunos do 8º ano demonstraram conhecimento funcional sobre computadores em 2013, em comparação com 13% na Tailândia e 9% na Turquia (UNESCO, 2016b, p. 44) (grifos meu).

Como tenho analisado até aqui, o discurso da UNESCO acerca das políticas educacionais, em âmbito mundial, especialmente direcionada aos países mais pobres vem destacando a construção de competências técnicas e profissionais para a inserção no mundo do trabalho. Para a Unesco (2016b) a maioria dos sistemas educacionais não tem acompanhado a demanda do mercado e “até 2020, o mundo poderá ter um déficit de 40

milhões de trabalhadores com educação terciária em relação à demanda, e um excesso de 95 milhões de trabalhadores com níveis educacionais mais básicos” (p. 16). A meu ver, um dos pressupostos básicos do discurso da UNESCO é a ênfase nos elementos dispostos pela Teoria do Capital Humano ao propagar a ideia de que a construção de competências técnicas e profissionais para a inserção no mundo do trabalho, quando certificado pelos sistemas educacionais, poderá contribuir para ampliação da produtividade econômica. Isso já foi tratado anteriormente, mas me parece importante retomar a síntese realizada por Saviani (2008) sobre a Teoria do Capital Humano: a educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista e o destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos.

Pela própria lógica que permeia a Teoria do Capital Humano, não só a vinculação entre educação e produtividade da economia ganha relevo, como também o papel da educação na diminuição da desigualdade e da pobreza.

Existem várias formas de se investir no capital humano e a necessidade de melhorar a educação em todos os níveis tem sido apontada como condição para a inserção na “sociedade do conhecimento”.

Para a UNESCO, o treinamento dos professores para o uso intensivo das tecnologias em sala de aula é prioridade. *Padrões de Competência em TIC para professores* é o título da publicação da UNESCO, publicada em 2009. Originalmente, intitulada *ICT competency standards for teachers: implementation guidelines* a edição na língua portuguesa foi produzida em parceria com a *Microsoft* Brasil. Esse documento foi elaborado com o intuito de “oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais” (UNESCO, 2009).

Sobre as posições ideológicas no uso da linguagem neste documento, não é possível “especificar que itens lexicais num texto se colocam sem considerar as interpretações dos intérpretes desses textos, isto é, entre quais itens os intérpretes realmente discernem as relações” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 220).

Em nível superficial, essa publicação da UNESCO apresenta diretrizes para o planejamento de programas educacionais direcionados para a formação de habilidades em tecnologia e treinamento de professores para o desempenho de suas atribuições na formação de alunos. Da perspectiva dos professores, a publicação determina que:

Os professores na ativa precisam adquirir a **competência** que lhes permitirá proporcionar a seus alunos oportunidades de aprendizagem com apoio da tecnologia. Estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente. Os professores precisam estar preparados para ofertar autonomia a seus alunos com as vantagens que a tecnologia pode trazer. As escolas e as salas de aula, tanto presenciais quanto virtuais, devem ter professores equipados com recursos e habilidades em tecnologia que permitam realmente transmitir o conhecimento ao mesmo tempo que se incorporam conceitos e **competências** em TIC (UNESCO, 2009, p. 01) (grifos meu).

Como uma espécie de jargão educacional, o termo *habilidade* tem sido utilizado para descrever as *competências* necessárias para o desenvolvimento profissional dos professores que utilizarão os recursos de TIC:

Exemplo 1: Combinando as **habilidades** das TIC com as visões emergentes na pedagogia, no currículo e na organização escolar, os padrões foram elaborados para o desenvolvimento profissional dos professores que utilizarão as **habilidades** e os recursos de TIC para aprimorar o ensino, cooperar com os colegas e, talvez, se transformarem em líderes inovadores em suas instituições (UNESCO, 2009, p. 05) (grifo meu).

Exemplo 2: [...] Expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas **habilidades** em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC; • harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores (UNESCO, 2009, p. 05) (grifo meu).

Exemplo 3: [...] Aumentar o entendimento tecnológico da força de trabalho incorporando as **habilidades** tecnológicas ao currículo – ou a abordagem de alfabetização tecnológica; aumentar a **habilidade** da força de trabalho para utilizar o conhecimento de forma a agregar valor ao resultado econômico, aplicando-o para resolver problemas complexos do mundo real – ou a abordagem de aprofundamento de conhecimento (UNESCO, 2009, p. 05) (grifo meu).

Competências em educação remete à racionalidade técnica das formas de ensino, bem como na despolitização das práticas educativas, na medida em que a autonomia do professor se apresenta de forma ilusória, pois depende das diretrizes institucionais. Também da perspectiva da competência resulta a supervalorização dos conhecimentos tácitos que, por sua vez, reduzem as exigências de escolaridade, já que decorre antes da experiência, principal requisito para a inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho (KUENZER, 2003).

Por fim, a autora questiona o papel que o conhecimento tácito passa a desempenhar a partir da implantação das tecnologias e conclui que a “banalização das competências, no sentido de sua simplificação, ao permitir que praticamente qualquer pessoa possa

aprender a fazer qualquer coisa” com um simples e rápido treinamento, “não conduz a processos educativos escolares e não escolares mais prolongados, que permitam acesso ao conhecimento teórico articulado às práticas laborais” (p. 62).

4.4.1 Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)

Com sede em Santiago do Chile, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas tem como objetivo coordenar e acompanhar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico dos países latino-americanos e reforçar as relações econômicas desses países entre si e com as demais nações do mundo. Suas propostas de caráter reformista, surgiram no contexto de uma economia mundial em crise, sobretudo com o colapso produtivo na Europa que se intensificou durante a Segunda Guerra Mundial.

Os dois principais documentos que servem de base ao pensamento cepalino são: (a) *O desenvolvimento econômico da América Latina e alguns de seus problemas principais*, publicado em 1949, de autoria de Raúl Prebisch⁴⁷ (1901-1986), único economista latino-americano que se tornaria secretário-executivo da CEPAL, em meados da década de 1950; (b) *Estudo econômico da América Latina-1949*, datado de 1951. Os dois documentos são reconhecidos como a doutrina Prebisch-CEPAL.

Celso Furtado e outros brasileiros como Maria da Conceição Tavares, José Serra, Luiz Gonzaga Belluzzo e João Manuel Cardoso de Mello estudaram na CEPAL e depois vieram a lecionar, em plena vigência da ditadura civil militar, no Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (BIELSCHOWSKY, 2000).

Na década de 1970, a CEPAL foi criticada por inconsistências em sua concepção de subdesenvolvimento e pelo seu conjunto de políticas, que tinham como objetivo a superação do subdesenvolvimento e da pobreza, pela via da industrialização. As críticas endereçadas ao discurso cepalino parte de dois argumentos fundamentais. O primeiro argumento, se refere a análise estruturalista, característica do pensamento cepalino, que negligencia a influência da

⁴⁷ Raúl Prebisch teve reconhecimento internacional com indicação ao primeiro Prêmio Nobel de Economia. Em 1982, Prebisch publicou a obra *Cinco etapas de mi pensamiento sobre el desarrollo* em que relata as etapas do desenvolvimento econômico. Ao estudar o pensamento de Raúl Prebisch, estamos tratando da realidade brasileira do “desenvolvimentismo” após a crise dos anos 1930, chegando até os problemas da dívida externa e da hiperinflação dos anos 1980. O Brasil foi um dos principais países que sofreram a influência das ideias de Prebisch. Fonte: <<https://goo.gl/aaF7wN>> Acesso em: 23 nov. 2016.

formação institucional dos países latino-americanos sobre seu desenvolvimento econômico considerando irreversível sua posição periférica no comércio internacional (NORTH, 1991).

O segundo argumento, parte da noção de dependência, utilizada tanto por autores cepalinos quanto marxistas e outros vinculados ao estruturalismo. Trata-se de pressupor uma relação de dominação econômica e política imposta pelas economias centrais, e que, portanto, não tem origem em qualquer tipo de característica peculiar das economias periféricas (idem).

As proposições cepalinas, no início dos anos 1990, tinham como base a ideia de que o setor público deveria garantir regras estáveis para que o setor privado pudesse desempenhar de forma adequada sua função empresarial (CEPAL, 1990).

Como já comentado, a proposta educacional da CEPAL está formulada no documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, publicado em 1990. Enfatizando “a urgente necessidade de se pôr em prática novas diretrizes de política educacional” (CEPAL, 1990), a publicação deste documento coincidiu com a fase em que se discutia no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, considerado como proposta de redirecionamento da política de Educação Básica.

De modo geral, as formulações cepalinas apresentam a ideia da “incorporação e difusão do progresso técnico como fator fundamental para que a região desenvolva uma competitividade autêntica que lhe permita se inserir com êxito na economia mundial” (CEPAL, 1990, p. 10). Dessa perspectiva sustentada pela CEPAL a incorporação do progresso técnico advém de um conjunto de fatores como o fortalecimento da base empresarial, da infraestrutura tecnológica, da crescente abertura à economia internacional e, principalmente, da formação de recursos humanos que favoreçam o acesso e a geração de novos conhecimentos (idem).

No contexto dessas orientações, inscrevem-se as reformas educativas e a “naturalização” de um receituário único, que independe das condições objetivas dos países envolvidos. Mais especificamente, a Cepal defende o argumento de que há uma crise na Educação intensificada pela ausência de articulação com setores da vida social, política, econômica e cultural (CEPAL, 1990).

A despeito de não ser exatamente uma instituição preocupada com política educacional, as orientações cepalinas perpassam pelo entendimento de que a Educação é responsável pela elevação do patamar de competitividade internacional entre os países frente às diversas transformações sucedidas na economia ao nível global (BIESLCHOWSKY, 2000). Assim, para a CEPAL “a reforma do sistema de produção e difusão do conhecimento constitui, pois, instrumento fundamental para enfrentar tanto os desafios internos – ligados à

consolidação da cidadania – como externos – relativos à competitividade” (CEPAL, 1995, p. 08).

Tenho entendido que o volume de documentos produzidos pela CEPAL pode ser considerado tanto como uma espécie de receituários quanto justificativas para divulgar avaliações e diagnósticos sobre os resultados das reformas educacionais implementadas na América Latina e Caribe. A lógica argumentativa que sustenta os documentos produz *efeitos de verdade* criados pelo discurso estatístico (Fairclough, 2001, p. 91), que por sua vez contribuem “para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem” (idem).

Fairclough (2001, p. 105) demonstra que os significados e sentidos com que as palavras são empregadas “entram em disputas dentro de lutas mais amplas”, uma vez que, “as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia”. O conceito de hegemonia da teoria do discurso, tal como elaborada por Fairclough:

é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Desse modo, os discursos hegemônicos reorganizam as relações sociais de um contexto sócio histórico específico. A recomendação central da publicação *Invertir mejor para invertir más: Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe* (2005) preparado pela Divisão de Desenvolvimento Social da CEPAL e pela UNESCO apresenta como um dos objetivos a abordagem dos principais desafios de financiamento e de gestão dos sistemas educacionais dos países no século XXI.

Na seção do documento que trata dos investimentos em Educação e do alcance de bons resultados das reformas educativas é destacada a necessidade de: (a) orientar a gestão institucional, a serviço da aprendizagem; (b) promover maior responsabilidade social pela Educação; (c) promover melhores condições de trabalho aos professores (CEPAL, 2005).

Os fóruns são veículos difusores das ideias cepalinas. O Fórum sobre os *Benefícios da Digitalização da Educação na América Latina*, ocorreu no Estado de São Paulo, no dia 19 de

maio de 2016⁴⁸. O evento contou com a participação de representantes de organizações não-governamentais, representantes da indústria, legisladores, e outros membros do governo envolvidos em questões políticas relacionadas à tecnologia da informação, telecomunicações e finanças. Neste evento foram tomadas as primeiras resoluções sobre o papel da conectividade e tecnologia na educação e nos processos educativos. O objetivo é “melhorar e transformar a qualidade da educação na América Latina, proporcionar conectividade à internet em toda sala de aula e digitalizar a educação” (CEPAL, 2016).

Outro evento foi promovido pela CEPAL com o mesmo fio condutor. Trata-se do *Programa de Conectividade do Século XXI* que analisou o papel das TIC na conectividade de banda larga das salas de aula, com o intuito de estabelecer um conjunto de metas voltadas para a educação digital. Os trechos, a seguir, retirados do programa indicam as TIC como solução e parte indispensável para os problemas educacionais:

As TICs (Information and communication technologies, Tecnologias de informação e comunicação) não são mais meras ferramentas práticas de interação. Elas **evoluíram e se tornaram parte indispensável de tudo**, de operações governamentais a processos de negócios e atividades individuais (CEPAL, 2015, p. 05) (grifos meu).

Em um mundo cada vez mais conectado, ficar abaixo da curva de adoção da tecnologia apresenta uma grande desvantagem. Essa relação é mais facilmente percebida no setor da educação. A educação abre portas e oferece oportunidades para sair da pobreza. Com os recursos adequados, os alunos têm chance de melhorar sua formação, a vida pessoal e profissional. Ainda assim, à medida que as tecnologias educativas evoluem, apenas aqueles que podem acessá-las são beneficiados, aumentando a distância entre o progresso e a estagnação econômica (CEPAL, 2015, p. 05).

Para garantir que todos colham os benefícios das TICs, é necessário ampliar a disponibilidade e a adoção da banda larga, principalmente por meio de políticas que conectem escolas, todas as salas de aula e bibliotecas a serviços de internet de banda larga (CEPAL, 2015, p. 05).

O argumento que as TIC “evoluíram e se tornaram parte indispensável de tudo” (caracterizado como argumento principal do programa) envolve o desconhecimento as restrições da aplicação prática desse enunciado. A despeito, da ausência de condições objetivas de trabalho do professor, para o aproveitamento das TIC na Educação e também da falta de política de formação de professores direcionadas para o aproveitamento das tecnologias de informação e comunicação - o discurso dominante tem em seus princípios a ideia de que as TIC garantem avanço e mudança no processo de ensino e aprendizagem.

⁴⁸ Cf.:< <https://goo.gl/ZzSgiX>> Acesso em: 23 nov. 2016.

O que me parece fundamental pontuar que esses supostos estão também presentes em outro documento da CEPAL - *Agenda digital para América Latina y el Caribe* – publicado um ano antes, precisamente em 2015. Conforme sugere Fairclough (2001) é fundamental analisar pistas em diferentes textos para identificar a forma como os discursos são construídos e capazes de reestruturar as práticas sociais. Um dos mecanismos de construção simbólica nos eventos discursivos se refere a *narrativização* e como já comentado, as variadas publicações dos organismos internacionais se apropriam de outros textos como uma estratégia de legitimação do discurso em busca do processo de consenso (FAIRCLOUGH, 2003).

Isto significa dizer que a *narrativização* se constrói por intermédio de histórias atuais que encontram em eventos discursivos passados formas de legitimar o discurso. Para ilustrar, cito o excerto do documento da CEPAL (2015) já referido, que assim como as outras publicações deste organismo insistem na ideia salvacionista das TIC:

A medida que las TIC, y en especial Internet, permean todos los ámbitos económicos y sociales, su relevancia en términos de innovación, crecimiento y desarrollo adquiere una nueva dimensión. Luego de más de una década de políticas sobre TIC, América Latina y el Caribe muestra avances en el establecimiento de marcos jurídicos, los niveles de cobertura de los servicios de telecomunicaciones (telefonía móvil e Internet, principalmente), la implementación de programas en los ámbitos sociales (en especial, educación y salud) y el desarrollo del gobierno electrónico. No obstante, los países de la región continúan avanzando a velocidades distintas, con brechas dentro de ellos y entre ellos, así como diferencias frente a las economías más desarrolladas (CEPAL, 2015, p. 02).

La propuesta de agenda digital para América Latina y el Caribe (eLAC2018) se plantea como misión desarrollar un ecosistema digital en América Latina y el Caribe que, mediante un proceso de integración y cooperación regional, fortalezca las políticas que impulsen una sociedad basada en el conocimiento, la inclusión y la equidad, la innovación y la sostenibilidad ambiental (CEPAL, 2015, p.03).

Incorporar o fortalecer el uso de las TIC en la educación y promover el desarrollo de programas que contemplen la capacitación de docentes, nuevos modelos pedagógicos, la generación, adaptación e intercambio de recursos educativos abiertos, la gestión de las instituciones de educación y evaluaciones educativas (CEPAL, 2015, p.05).

Conforme tenho argumentado, derivam das posições cepalinas a ênfase na introdução das TIC nas práticas pedagógicas nas escolas como recursos que permitem experimentar processos de inovação curricular e o estabelecimento de ambientes de aprendizagem dinâmicos e eficazes. Leher (2010b) em sua crítica ao determinismo tecnológico das políticas educacionais, influenciadas pelos Organismos Internacionais, indaga: *como é que a tecnologia pode ser sujeito se ela é a relação de produção, é a relação social?*

O discurso dos organismos internacionais que reforça o determinismo tecnológico nas políticas educacionais remete a Teoria do Capital Humano de Theodore Willian Schultz, em 1961, que com base na perspectiva da economia americana buscava uma correlação entre o investimento na formação do trabalhador e a distribuição de renda pessoal. Na relação entre o uso intensivo das TIC e a Educação, o conhecimento pautado no reducionismo tecnicista e instrumental, passa a ser a principal força produtiva no modo de produção capitalista em sua fase atual.

A estes fatores, acrescento que os discursos cepalinos têm em seus princípios a tendência ao fetiche tecnológico, mas o que está oculto nas práticas discursivas é a maneira como o capital utiliza em suas relações de produção o conteúdo que é veiculado pela tecnologia. Essa ideia se materializa, por exemplo, na tendência cepalina em frisar a promoção de políticas educacionais para o uso intensivo das TIC: “Impulsar la medición del acceso y uso de las TIC, a nivel nacional y regional, fortaleciendo los marcos institucionales” (CEPAL, 2015, p.06).

Recorro a abordagem faircloughiana para problematizar a forma como as noções de Educação e Tecnologia tem sido discursivamente construída e a constância dessas mesmas relações. Em um acesso⁴⁹ à página do Repositório Digital da CEPAL para buscar as ocorrências de publicações que contenham a expressão “Educação e Tecnologia” encontro 3.4780 itens agrupados nas categorias livros, artigos, documentos de conferência e reuniões, publicações em periódicos, revistas e boletins. Na segunda tentativa, na mesma data de acesso, alterei o descritor da pesquisa para “Educação” e as ocorrências se limitaram a 994 itens agrupados nas mesmas categorias anteriormente descritas.

O ponto que destaco como mais importante é que o uso intensivo das TIC tem se constituído, fundamentalmente, “como as grandes vias de ‘democratização’ das informações e do conhecimento em tempo real, representando interesses estratégicos para o capital” (LIMA, 2011, p.02). É importante questionar que tipo de informação e de conhecimento tem sido democratizado ou socialmente compartilhado através do uso intensivo das TIC.

À semelhança do discurso anterior, outro documento da CEPAL intitulado *La nueva revolución digital: de la internet del consumo a la internet de la producción*, publicado em agosto de 2016, trata de pesquisas de difusão da *internet* banda larga na América Latina e Caribe e sua relação com a economia digital. Neste documento, observo que a ideia central da teoria cepalina é incorporar e difundir o progresso técnico, o qual permite o crescimento

⁴⁹ Cf.: < <https://goo.gl/Ht5zaA> > Acesso em: 14 jan. 2017.

econômico: “*El impacto económico de las tecnologías digitales, en particular Internet, ha sido objeto de estudios que evidencian su contribución positiva al crecimiento del PIB*” (UNESCO, 2016, p. 19).

Em síntese, é preciso mencionar que nos documentos orientadores da CEPAL, a integração das TIC na Educação na América Latina e Caribe tem sido realizada através de políticas educacionais, principalmente por meio de programas e projetos, que buscam “facilitar a inclusão social e a universalização dos direitos da cidadania” (CEPAL, 2010). No entanto, no caso do Brasil, a formação docente tem sido, reconhecidamente, insatisfatória no que se refere à integração das TIC nos atos de currículo, o que inviabiliza avanços significativos em direção a uma efetiva utilização destas ferramentas como estratégias de ensino e aprendizagem.

4.4.2 Programa de Reformas Educacionais na América Latina (PREAL)

O PREAL fundado em 1996 e sediado no Chile, foi posteriormente aprovado em novembro de 2002, na cidade de Havana, em Cuba, pelos Ministros da Educação de diversos países, inclusive o Brasil. O PREAL é co-dirigido pelo Diálogo Interamericano, em Washington, nos Estados Unidos da América do Norte, e pela Corporação para Desenvolvimento de Pesquisa (CINDE), localizada em Santiago de Chile.

Ao longo de sua atividade, o PREAL teve financiamento da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico (USAID), do Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisas do Canadá (IDRC), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Fundo *General Electric Company* (GE). No Brasil, o PREAL está representado na parceria da USAID com a Fundação Getúlio Vargas, sediada no Estado do Rio de Janeiro (PREAL, 2011).

O PREAL trabalha em parceria com empresas privadas, sindicatos e organizações da sociedade civil, como a Fundação Lemann e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e da Ação Cultural Comunitária (PREAL, 2011). O programa apresenta três objetivos: “envolver a sociedade civil na reforma educacional; monitorar o progresso da educação e enriquecer o pensamento dos tomadores de decisão (*decision-makers*) e formadores de opinião sobre política educacional” (SHIROMA, 2011, p. 23).

Do PREAL participaram funcionários de setores do governo, como exemplo o ex-ministro Paulo Renato Souza, que no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) esteve à frente do Ministério da Educação, Secretarias de Educação Estaduais, órgãos e conselhos como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Entre os documentos publicados pelo PREAL, a publicação n° 30, intitulada *A descentralização da educação e as relações de prestação de contas nos países latino-americanos* (2004) de autoria, de Emanuela di Gropello, foi traduzido para a língua portuguesa por Marcela Alejandra Pronko, Cesar Alvarez Campos e Helena Bomeny⁵⁰. No documento, as constantes referências a descentralização da educação e a insistência na ideia dos mecanismos de controle para prestação de contas exercem um papel importante neste discurso. Em termos gerais, o documento trata de uma série de avaliações de experiências de descentralização de vários países que “permitiu encontrar alguma evidência do impacto de cada grupo de modelos sobre a qualidade, a cobertura e a equidade de prestação de serviço” (PREAL, 2004, p. 21).

É constante no texto, a comparação entre o êxito e o fracasso na tipologia dos modelos de prestação de contas nas reformas educativas, e o argumento destacado como mais eficiente nas relações de prestação de contas é o modelo de gestão. O documento menciona o caso do Brasil para afirmar que a “falta de um mecanismo de convênio claro entre o centro e os estados/municípios se traduzem em uma diversidade de experiências com diferentes resultados” (PREAL, 2004, p. 23).

Para maior clareza das publicações do PREAL apresento, em anexo, a relação dos títulos dos textos da série Documentos e da série Debates. A repetição dos termos nos títulos (ou suas variantes) não deixam dúvidas quanto ao encaminhamento dos discursos do PREAL. Os termos são repetidos para reforçar a familiaridade do leitor e, de certa forma, marcar o engajamento do PREAL em relação a uma causa. Assim, o discurso é reforçado pelo uso dos termos “reforma da educação”, “descentralização educacional”, “padrões nacionais”, “avaliação educacional” e “ Cenários de Futuro e Novas Tecnologias e Sociedade da Informação”.

⁵⁰ Helena Maria Bomeny Garchet exerceu o cargo de Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Foi subsecretária de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro e professora de História da rede municipal. Atuou como consultora do Programa das Nações Unidas na área de Avaliação Educacional, pelo Inep, do Ministério da Educação, e também como Gerente de Avaliação e Planejamento com foco nas ações de formação dos professores da rede estadual de Pernambuco. Também trabalhou, durante cinco anos, como pesquisadora do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Fonte: <<https://goo.gl/tqDISG>> Acesso em: 08 dez. 2016.

Da série PREAL documentos, o texto *Educação: Cenários de Futuro. Novas Tecnologias e Sociedade da Informação*, de autoria de José Joaquim Brunner, coloca em relevância as TIC como sendo a base de um novo tipo de relações: as relações de rede (BRUNNER, 2000).

Nesse documento, Brunner⁵¹ afirma que as TIC oferecem oportunidades de reorganização, tanto de suas funções de transmissão de conhecimento, como de seus processos de gestão interna e, ainda assegura que:

As novas tecnologias levam a uma ampla reengenharia das organizações – de empresas a governos, de funções de produção a funções de controle e avaliação que buscam, assim, adaptar-se à emergente sociedade da informação. [...] seguramente, porém, um dos efeitos mais duradouros das novas tecnologias, e de maior alcance para a educação, é a transformação que a economia mundial experimenta. Ela está mudando rapidamente, a tal ponto que já se fala de uma economia global, cuja parte mais dinâmica baseia-se na utilização do conhecimento. Economia global: ‘uma economia na qual todos os processos operam como uma unidade, em tempo real e em escala planetária. Isto é, uma economia na qual os fluxos de capital, os mercados de trabalho, o processo de produção, a administração, a informação e a tecnologia operam simultaneamente em nível mundial’. Economia baseada no conhecimento: Cada vez mais as economias dos países da OECD funcionam com base no conhecimento e na informação. Reconhece-se agora o conhecimento como a força que conduz à produtividade e ao crescimento econômico, o que leva a repensar o papel da informação, da tecnologia e do aprendizado para o desempenho da economia. Traz também consigo a exigência de maior ênfase em pesquisa e inovação, em capacitação e estruturas trabalhistas flexíveis (BRUNNER, 2000, p. 17-19).

O discurso de Brunner (2000) ressalta o modo *afirmativo* como é estabelecida a relação entre Educação e Tecnologia. Conforme venho argumentando, é também importante assinalar como são estabelecidas as relações entre educação/economia, tecnologia/produtividade, formas de produção/ conhecimento. Na escolha dos termos do texto *Educação: Cenários de Futuro. Novas Tecnologias e Sociedade da Informação* está presente a tentativa de valorizar as tecnologias com o uso de argumentos positivos: “*Seguramente*, porém, um dos efeitos mais duradouros das *novas tecnologias*, e de *maior alcance* para a educação, é a transformação que a economia mundial experimenta (BRUNNER, 2000, p.18); “Reconhece-se agora o conhecimento como a força que conduz à *produtividade* e ao *crescimento econômico*, o que leva a repensar o papel da informação, da *tecnologia* e do aprendizado para o desempenho da economia” (BRUNNER, 2000, p.19).

Em outros pontos do texto, os argumentos se apoiam, explicitamente, na função benéfica da inscrição das TIC na Educação como premissas. Por exemplo:

⁵¹ *Op. cit.*

o estabelecimento escolar deixa de ser o único canal de contato das novas gerações com o conhecimento e a informação. Existem hoje os meios de comunicação e, a seu lado, as redes eletrônicas e uma verdadeira indústria do conhecimento (BRUNNER, 2000, p. 21).

Com a chegada das novas tecnologias de informação e comunicação vem ocorrendo, pois, uma revolução de significado comparável àquela provocada pelo advento da imprensa. [...] Como disse o Diretor do Laboratório de Mídia do MIT, ‘o lento manuseio humano da maior parte da informação em forma de livros, revistas, periódicos e videocassetes está por converter-se na transferência instantânea e de baixo custo de dados eletrônicos que se movem à velocidade da luz’ (BRUNNER, 2000, p. 22).

A ‘Geração da Net’, da qual já se começa a falar, representa um desafio para o ensino. Poderá este adaptar-se à cultura mais variada e menos lexicográfica, mais icônica e menos focalizada das novas gerações? Que fará a escola para subsistir em um mundo de múltiplos canais, onde as crianças dedicam mais horas à televisão que a seus deveres de casa, e mais energia a seus pares que a seus professores? Como ensinará a selecionar e discriminar informações em meio à verdadeira maré que vem se formando a sua volta? Poderá fazê-lo, ou será, ela própria, sepultada? Conduzirá os alunos pelo caminho do “aprender a aprender”, ou continuará sendo uma instrução sem expressão real? Como separará o ruído das mensagens e evitará que se intensifiquem as dissonâncias, que inevitavelmente tendem a aumentar? (BRUNNER, 2000, p. 22).

O discurso construído, no último excerto (*Geração da net*), sustenta a estratégia proposta por Brunner (2000): as TIC como agente de mudança e como promessa de renovação na educação. Barreto (2004, p. 1182) alerta que as TIC “têm sido apontadas como elemento definidor dos atuais discursos *do* ensino e *sobre* o ensino”. Nesses termos, cabe acrescentar o deslocamento sintático indicado por Barreto⁵²: “é o sistema tecnológico, com as qualificações registradas (preço, acessibilidade e simplicidade de manuseio), ocupando a posição de sujeito capaz de desenvolver ações estratégicas” (idem, p.1187).

A tese de doutorado de Lucia Hugo Uczak (2014) teve como objetivo analisar a atuação do PREAL na articulação de políticas educacionais para a América Latina. Uczak (2014) apresentando as análises de sua tese evidencia que as recomendações do PREAL para a avaliação educacional envolvem, além da participação em testes internacionais, a criação de padrões e avaliações nacionais e formação de bancos de dados para facilitar a comparação entre os países. As recomendações prealistas para avaliação educacional se fundamentam também na ideia da padronização do currículo “justificado pelos argumentos da transparência, do controle único, do acompanhamento do sistema educacional pela sociedade” (UCZAK, 2014, p. 184).

A autora destaca o protagonismo dos empresários na defesa de uma concepção de educação instrumental, voltada para a produtividade. É preciso notar, portanto, que a atuação

⁵² *Op. Cit.*

do PREAL no campo da Educação culminou com a implantação da pedagogia da competência, como política de formação, na qual o trabalhador necessita de um conjunto de saberes para o desempenho de suas funções que, se adequados às necessidades da economia, são valorizados.

No Brasil, a pedagogia da competência foi expressa pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001 que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Esse documento foi aprovado em 8/5/2001, do qual se originou a Resolução CNE/CP nº 1/2002. A noção de competência na formação de professores desloca a dimensão acadêmica para a dimensão instrumental, como o próprio Parecer assinala: “é um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional” de modo que, “saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho” (BRASIL, 2002b, p. 47).

A *Pedagogia da Competência* reordena “conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho” (RAMOS, 2011, p. p.39). Por este motivo, a hipótese é que a teia discursiva do PREAL (assim como dos organismos internacionais, em geral) é construída em função das estratégias e dos sentidos, a partir do qual pretendem colocar temas em destaque. Isso se operacionaliza com a argumentação presente nas estratégias discursivas prealistas na construção do sentido dos temas que pretendem evidenciar.

Apoiada em Fairclough (1995), compreendo que “escolhas são feitas – o que está incluído e o que está excluído, o que é tornado explícito ou deixado implícito, o que é colocado em destaque e o que é minimizado, o que é tematizado” se referem “as motivações sociais para determinadas escolhas, sobre ideologias e relações de dominação (FAIRCLOUGH, 1995, p.104).

O PREAL atua nas esferas pública e privada de ensino, em todos os seus níveis, com finalidade de promover e implementar políticas educacionais atreladas às exigências do mercado de trabalho. No Brasil, o programa atuou em parceria com fundações e organizações, como a Fundação Victor Civita, o Instituto Ayrton Senna, a Editora Ática e Scipione, MEC, UNDIME, CONSED e com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No contexto dessas parcerias, trago como exemplo a Revista *Nova Escola*, uma publicação brasileira que teve sua primeira edição em março de 1986, destinada ao grande público, especificamente, aos professores da Educação Básica. De circulação gratuita em

todas as escolas este periódico é produzido pela Fundação Victor Civita (FVC) e vendido, segundo os editores, a preço de custo.

Por hipótese, a Revista Nova Escola adota um pressuposto básico que é a ideia de que os problemas educacionais podem ser facilmente resolvidos, desde que o professor adote as técnicas e fórmulas apresentadas como soluções pelos autores da publicação. Outra ação da Fundação Victor Civita (FVC) é o concurso anual “Prêmio Victor Civita – Professor nota 10”, que oferece prêmios às experiências de “boa qualidade” na Educação Infantil e no Ensino fundamental, distribuindo troféu e premiações em dinheiro aos vencedores.

A difusão do pensamento neoliberal do PREAL se deu, principalmente, na forma como o currículo opera em todas as etapas da educação básica. As inúmeras reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais para o Brasil, com o objetivo de implementar novos currículos e instrumentos de avaliação de desempenho se traduziram no SAEB e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizado pela primeira vez em 1998 (INEP, 2017). Também a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, com o Decreto n. 6094, de 2007, tornou-se instrumento de aferição da qualidade da educação básica na busca de resultados que atendam aos índices oficiais de qualidade de ensino.

O conceito de *accountability* é tratado em documentos produzidos pelo PREAL, para o cumprimento das metas propostas pelas reformas. A definição mais geral do conceito de *accountability* se refere a um conjunto de regras nas quais as escolas são responsabilizadas por seus resultados, sendo estabelecidas metas a serem alcançadas, e bonificações aos professores que atingirem os resultados esperados. As recomendações prealistas envolvem a participação nas avaliações em larga escala, avaliações internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA) e na criação de avaliações nacionais, bem como reformas direcionadas à gestão e à formação de professores.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma iniciativa de avaliação comparada, desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Embora o Brasil não seja membro da OCDE, o PISA foi aplicado pela primeira vez em 1998, com a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É aplicado no mês de maio, a cada três anos, para estudantes selecionados de todos os Estados. A próxima prova do PISA está prevista para maio de 2018 e as avaliações abrangem três áreas do conhecimento - Leitura, Matemática e Ciências - havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas.

Uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no SAEB produzem uma meta nacional para o IDEB (BRASIL, 2007d). Os resultados do PISA divulgados pelo jornal O Globo em 07 de dezembro de 2016⁵³ informam que o rendimento dos estudantes brasileiros em Ciências está entre os piores do mundo, com média de 401 pontos, à frente apenas de República Dominicana, Argélia, Kosovo, República da Macedônia, Tunísia, Líbano e Peru.

A ênfase na tecnologia tornou-se retórica no discurso dos Organismos Internacionais. A plataforma *online* “Hora do Pisa”, disponível na página do MEC⁵⁴, voltada para estudantes brasileiros que estão concluindo a educação básica é apresentada como uma ferramenta educacional que oferece, pela internet, conteúdo educacional e provão preparatório para o PISA. O primeiro simulado *online* foi disponibilizado no período de 13 a 19 de junho de 2016 contendo videoaulas, além de resoluções de exercícios. Suponho que o MEC espera que com a plataforma *Hora do Pisa* o desempenho dos estudantes alcance melhores resultados em 2018. Assim, é possível deduzir que a expectativa sobre a *Hora do Pisa* é que o estudante organize, na ausência do professor, mas com o apoio do material instrucional, o conteúdo educacional previsto na avaliação. Saviani (2002) esclarece que levar o aluno a “aprender a aprender” foi uma das finalidades da Escola Nova e “aprender a fazer” foi proposto pela pedagogia tecnicista. A preocupação que tenho em relação ao reducionismo da pedagogia tecnicista centrado num método didático, a partir, exclusivamente, de um dos seus elementos, seja este o aluno ou um conteúdo é que desconsidera que os diferentes estruturantes do processo pedagógico devem estar sempre articulados. Na pedagogia tecnicista, o elemento principal do processo educacional é a organização racional dos meios e a ênfase no processo pedagógico é posta na *instrução* mais do que no *ensino*. Nesses termos, o “aprender a fazer” resume-se na necessidade de se desenvolver um conjunto de habilidades e competências, indispensáveis para a perpetuação de qualquer sistema produtivo.

4.4 Organização Mundial do Comércio: Educação como *commodity*

A OMC, criada em 1995, substituiu o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (ACGS), mais conhecido pela sigla GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade*). Para

⁵³ Cf.: <<https://goo.gl/QWK1JL>> Acesso em: 09 dez. 2016.

⁵⁴ Cf.: <<https://goo.gl/iwmvSU>> Acesso em: 09 dez. 2016.

compreender a ação da OMC na Educação, é necessário analisar o que sustenta o Acordo Geral sobre o Comércio e Serviços – AGCS. É um acordo sobre normas multilaterais que regem o comércio internacional sobre serviços, que estão divididos em doze setores: negócios; comunicação; construção e serviços de engenharia; distribuição; educação; meio ambiente; financeiro; saúde; turismo e viagem; recreação, cultura e esporte; transporte; serviços genéricos (OMC, 1998).

Por definição, a OMC é “a organização internacional que se ocupa das normas que regem o comércio entre países. O objetivo é ajudar os produtores de bens e serviços, os exportadores e os importadores a levar adiante suas atividades” (OMC, 2001, s/p). A Sede da OMC localiza-se na cidade de Genebra, tendo à frente um diretor geral, nomeado pela Conferência Ministerial e contando atualmente com a assinatura de cento e cinquenta e três países. Tem como atribuições: supervisão, implementação e a operacionalização do cumprimento de regras acordadas no âmbito do sistema multilateral de comércio; atuar como fórum de negociações comerciais; supervisionar as políticas comerciais dos países membros; fornecer assistência técnica e cursos de formação para países em desenvolvimento na área do comércio de bens e serviços, e cooperar com o FMI e Banco Mundial (OMC, 2001). Possui dois órgãos diretivos - a Conferência Ministerial (composto por representantes de todos os membros da OMC e se reúne pelo menos de dois em dois anos) e o Conselho Geral (responsável pelas decisões políticas de resolução de litígios) (idem).

A atuação da OMC abrange diferentes tipos de serviços: (1) os fornecidos às empresas (serviços profissionais e serviços no campo da tecnologia da informação e comunicação); (2) de comunicação; (3) de construção e de engenharia; (4) de distribuição; (5) serviços relacionados a área de meio ambiente; (6) financeiros (como por exemplo, serviços de seguro e serviços bancários); (7) serviços de saúde e serviços sociais; (8) turismo e viagens; (9) recreativos, culturais e esportivos; (10) serviços de transporte; (11) serviços de educação; e dentre outros serviços (OMC, 1998).

Os “serviços” de educação são classificados em: (a) serviços de educação primária (que inclui educação pré-primária); (b) serviços de educação secundária (que inclui educação geral, preparatória para ensino técnico ou universitário; ensino técnico-profissionalizante e escolas profissionalizantes para alunos com necessidades especiais); (c) serviços de educação superior (pós-secundária, técnica, profissionalizante, bem como graduação e pesquisa); (d) educação de adultos (todo tipo de educação não-formal de adultos; alfabetização; educação por rádio, televisão, correspondência); (e) outros serviços educacionais, como aconselhamento, consultorias, educação especial, testes de seleção/avaliação, administração

escolar, treinamento de professores, livros e materiais didáticos, construções escolares, serviços de limpeza, merenda escolar (OMC, 1998).

Para Lima (s/d) a atuação da OMC que concebe a Educação como um serviço comercial qualquer, a ser vinculado às regras gerais do comércio, não pode ser apreendido como um elemento isolado:

Pelo contrário, se insere num movimento mais amplo do capital em busca de novos mercados de exploração lucrativa que se expressa em acordos comerciais como o Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA) e a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA). O primeiro é um acordo de liberalização do comércio envolvendo Estados Unidos, México e Canadá, que entrou em vigor em 1994 e se constitui no modelo de desenvolvimento norte-americano para a região, permitindo o movimento de empresas multinacionais em várias áreas e setores (vestuário, energia, educação, telecomunicações, agricultura, têxtil transporte e serviços financeiros (LIMA, s/d, p.10).

Um breve retrospecto já explicita claramente o modelo educativo da OMC. Em 1998, o documento intitulado *Education Services* elaborado pelo Secretariado da OMC já celebrava formas de parceria público-privado, citando o exemplo da Universidade dos Governos do Oeste, localizada nos Estados Unidos da América do Norte, com parceiros como *International Business Machines (IBM)*, *American Telephone and Telegraph (AT&T)*, *Cisco Systems*, *Microsoft* e *International Thomson*. O documento revela que a universidade não emprega professores e nem desenvolve seus cursos. Utiliza conteúdos de professores de outras instituições públicas ou privadas e o atendimento aos alunos se dava via educação à distância (OMC, 1998).

Sem dúvida, o modelo educacional atribuído aos grupos privados, com fins lucrativos, e com foco no aluno/consumidor/cliente tem uma estrutura organizacional que busca o expansionismo e a subordinação ao lucro. Este modelo está representado na *universidade vitrine* aquela que adota vários *campi* no *shopping center*.

No Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Estácio de Sá possui oitenta e duas unidades, sendo quarenta e cinco polos de EAD que oferecem, exclusivamente, cursos na modalidade a distância. Em uma busca rápida utilizando um *site* de busca popular na internet (*Google*), encontro seis unidades da Estácio de Sá funcionando dentro de shopping center:

- (1) *Campi* Via Brasil - no Via Brasil Shopping, localizado no bairro de Irajá, Zona Norte da cidade de Rio de Janeiro;
- (2) *Campi* Norte Shopping - localizado nos níveis 4 e 5 do Pátio Norte Shopping;
- (3) Polo Nova América, no Shopping Nova América;

(4) Polo West Shopping, no Shopping West, na Estrada do Mendanha, em Campo Grande;

(5) Polo Barra World, no Shopping Barra World & Park;

(6) Polo Barra I, no Centro Empresarial Barra Shopping. São vários exemplos de universidades privadas por todo Brasil sediadas em shopping centers⁵⁵.

A EAD é uma modalidade de ensino que remete à flexibilização, abrangendo: (1) admissão, horários e duração; (2) currículo, principalmente em função deste ser baseado em competências, conforme as Diretrizes Curriculares estabelecidas; (3) a do credenciamento das instituições para oferta de cursos à distância; (4) a dos processos de associação entre instituições, com diferentes possibilidades, envolvendo convênios e acordos nacionais e internacionais, bem como a constituição de diversas formas legais de consórcios ou parcerias entre instituições públicas e privadas; e (6) a das fontes de financiamento (BARRETO, 2015a, p. 5).

Sobre a utilização das novas tecnologias, no dia 18 de dezembro de 2000, os Estados Unidos da América do Norte encaminharam duas notas ao secretariado da OMC. Uma nota (documento S/CSS/W30) faz referência a liberalização total dos serviços de telecomunicações, justificando que tal abertura possibilitará crescimento em subsetores, como saúde, serviços profissionais e outros. A outra nota, representada no documento S/CSS/W23 referia-se ao ensino superior e a educação de jovens e adultos. Nesta nota, os Estados Unidos da América do Norte reconhecem que o ensino é de responsabilidade do Estado, no entanto autorizam a coexistência entre o ensino privado e o público.

Freitas (2016), em seu blog⁵⁶ alerta que o Ministério da Educação criou um grupo de trabalho para revisar toda a legislação com o objetivo de estudar a entrada do Brasil no *Trade in Services Agreement* (TISA). Resumidamente, o TISA busca viabilizar a prestação de serviços realizados por corporações internacionais em várias áreas, inclusive na Educação. No Brasil, a Portaria nº 983, de 26 de agosto de 2016, no art. 1º, dispõe sobre a criação e as atribuições do Grupo de Trabalho de Serviços Relacionados à Educação (GTSRE) para estudar o Acordo de Serviços – TISA:

⁵⁵ No Rio de Janeiro a Universidade Veiga de Almeida tem *campi* no Shopping Barra Downtown, a Unigranrio no Carioca Shopping, a Unisuam no Bangu Shopping, dentre outros. Em São Paulo a Universidade Sant'Anna tem *campi* no Shopping Aricanduva (zona leste), a Unicapital está instalada no Shopping Capital (Mooca), além de outras faculdades privadas que estão em implantação em centros comerciais de São Paulo. Em Cuiabá/MT, a UNIC funciona dentro do Shopping Pantanal. A Faculdade Interamericana de Porto Velho funciona no shopping da capital de Rondônia. A Faculdade Pitágoras tem instalação dentro do Shopping Pátio, em Maceió/AL. A Universidade Estácio de Sá possui *campi* dentro do Shopping Norte, em Belo Horizonte/MG.

⁵⁶ Cf.: <<https://goo.gl/SY24Tg>> Acesso em: 18 dez. 2016.

Art. 1º Fica instituído Grupo de Trabalho - GT com a finalidade de realizar levantamento de legislação que estabeleça condições diferentes entre o prestador de serviço nacional e estrangeiro para efeitos de negociações internacionais em matéria de comércio de serviços (MEC, 2016, s/p).

Trata-se de privatizar serviços básicos, como saúde, transporte, energia, telecomunicações, limpeza e educação, que passariam a ser cobrados e geridos por empresas e não mais pelos Estados. Na prática, o acordo abarcaria cerca de 70% dos serviços públicos do mundo, o que implica na perda da soberania sobre recursos naturais, como água e serviços públicos essenciais (FREITAS, 2016).

Olgaíses Maués (2016), em texto publicado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) acerca desse assunto, denuncia que o Tisa busca homogeneizar a regulamentação dos serviços por meio de legislações específicas. Para Maués (2016) o acordo,

implica a privatização de praticamente todos os aspectos da vida de uma sociedade, deixando claro que após privatizado não haverá reversão, ou seja, o serviço não poderá ser restatizado. A questão é de tal profundidade que, após a adesão ao tratado, o mesmo será válido para os serviços existentes e para outros que porventura venham a surgir. Haverá uma perda total da soberania do país signatário do Tisa, pois segundo as regras estabelecidas os serviços não poderão estar submetidos a normas nacionais, devendo haver uma total liberalização. Outro aspecto que demonstra a perda da soberania do país é a proibição durante cinco anos da divulgação das cláusulas desse contrato (MAUÉS, 2016, s/p).

O ponto a destacar é que este acordo limitará a regulamentação do Estado na área de serviços públicos, por estar direcionado ao atendimento de setores alinhados aos interesses do empresariado. O Estado diminui, de certa forma, o uso do controle sobre os serviços para substituí-lo, ao nível das políticas, preferencialmente, por ações de monitoramento.

Nessa mesma lógica, importante comentar os contratos firmados entre o Estado e os grupos privados que envolvem a comercialização de materiais didáticos e outros serviços escolares. Dados do Portal da Transparência do Governo Federal, indicam que a Editora Ática⁵⁷, pertencente ao Grupo Abril, que participa do *Todos pela Educação* por meio da Fundação Victor Civita, recebeu mais de R\$ 133 milhões de recursos de gastos diretos da União para produção, aquisição e distribuição de livros e materiais didáticos e pedagógicos para a educação básica e para o ensino médio.

⁵⁷ Cf.: <<https://goo.gl/PYkVqI>> Acesso em: 21 dez. 2016.

A Editora Moderna⁵⁸, que pertence ao Grupo Editorial espanhol *Santillana*, que também participa do *Todos pela Educação* recebeu do governo federal, no ano 2016, a quantia de R\$ 280.553.982,87 para elaboração de material didático. Neste rol poderia acrescentar os serviços educacionais com fins lucrativos, a chamada *franquia educacional*. Em uma busca rápida sobre *franquia educacional* novamente no site de busca popular (*Google*), encontro inúmeras ocorrências, dentre às quais destaco abaixo alguns excertos:

Exemplo 1: Franquia Educacional: (<http://www.franquialucrativa.blog.br/franquia-educacional/> Acesso em 03 jan. 2017).

“As franquias educacionais já tomaram seu espaço no mundo do investimento em franquias. Caso há interesse pela área, você não pode deixar de conferir esse artigo que lhe indicará as 10 franquias educacionais mais bem-sucedidas e denotará os pontos positivos da abertura do seu negócio”.

Exemplo 2: Kumon (<https://kumon.com.br/franquia/sobre-o-kumon/> Acesso em 03 jan. 2017).

“O Kumon é uma metodologia que visa incentivar na criança a autonomia nos estudos, buscando fortalecer o potencial de aprendizado de cada um. Por meio de um processo de aprendizagem planejado individualizado, o aluno se torna confiante e capaz de enfrentar sozinho o desafio da conquista do conhecimento. [...] A grande inovação do método Kumon está no fato de não se ensinar ao aluno como resolver o material proposto. Ele é estruturado de forma a fazer com que o aluno solucione os exercícios sozinho”.

Exemplo 3: Start-Ed Lab 2016 (<http://www.fundacaolemann.org.br/start-ed/> Acesso em 03 jan. 2017).

“A Fundação Lemann aposta que soluções tecnológicas inovadoras, quando bem utilizadas dentro e fora da sala de aula, são decisivas para melhorar o aprendizado dos alunos no Brasil. O *StartEd Lab* foi desenhado para apoiar *startups* educacionais a lançar um produto no mercado, dobrar receita da empresa e atrair investidores. Durante o programa, os empreendedores avaliarão in loco suas soluções e testarão suas hipóteses junto aos seus públicos-alvo, melhorando seus produtos e estruturando adequadamente suas operações. A

⁵⁸ Cf.: < <https://goo.gl/vU1s6L> > Acesso em: 21 dez. 2016.

intenção é que os participantes cheguem ao final do *StarteEd Lab* mais preparados e motivados, com um produto mais adequado ao público, com uma estratégia clara de distribuição e conectados a novos parceiros, tendo alcançado seu objetivo prioritário. ‘Neste processo, acreditamos contribuir para fortalecer o ecossistema brasileiro de inovações tecnológicas. Isso é importante porque a tecnologia é grande aliada para melhorar a qualidade da educação em curto prazo na escala que precisamos, dado que temos mais 50 milhões de alunos na educação básica’, afirma Denis Mizne, diretor executivo da Fundação Lemann”.

Exemplo 4: Franquia Leader Kids (<http://www.leaderkids.com.br/franqueado> Acesso em 03 jan. 2017).

“A franquia é sem dúvida um excelente caminho para o empreendedor, mas como qualquer negócio exige dedicação, trabalho e muito esforço. Seja um franqueado Leader Kids e comercialize um serviço educacional exclusivo em sua região, aliado a um modelo de negócios inovador”.

Exemplo 5: Educatec Brasil (<http://www.redeeducatec.com.br/seja-um-franqueado> Acesso em 03 jan. 2017).

“Chegou a hora de você ter a sua escola! [...] A EDUCATEC BRASIL é a Melhor oportunidade de negócios na área de Educação! ”

Exemplo 6: Escola 24 Horas (<http://www.escola24horas.com.br> Acesso em 03 jan. 2017).

“A Escola 24Horas é uma empresa especializada em prover educação pela internet, com soluções para reforço escolar nos segmentos de ensino fundamental e médio, vestibular/ENEM, para alunos de diferentes procedências. Nossa história se confunde com a história da internet no Brasil. Criada em 2000, como um projeto pioneiro e inovador, a empresa atendia, inicialmente, apenas a escolas regulares, privadas, de ensino fundamental e médio, oferecendo serviços complementares àqueles a que o aluno tinha acesso regularmente na escola física. A Escola 24 Horas era, então, uma extensão da escola na casa do aluno. Nos dois primeiros anos, tornaram-se sócios da empresa o Banco Mundial, através do *International Finance Corporation* (IFC) e o FIR CAPITAL”.

Sobre os aspectos que podem ser analisados nesses excertos, vou me deter, na predominância discursiva que revela a educação como campo de disputa no mundo dos negócios. O serviço educacional com fins lucrativos é a “*melhor oportunidade de negócios na área de Educação*”, fazendo menção a um anúncio (acima referido) que divulga essa

proposição. Em linhas gerais, a franquia é um mercado que tem por objetivo padronizar o funcionamento de um negócio. Os franqueados são empresários que buscam produtos ou serviços lucrativos e competitivos para fazer frente a concorrência no mercado. A prática das franquias, implica tendencialmente, na flexibilidade da oferta de programas de ensino e de curso. A educação a distância tem sido franqueada / comercializada oferecendo materiais pedagógicos prontos a custos mais baixos estando alinhada a lógica mercadológica, dentro dos parâmetros da OMC.

5 O REDUACIONISMO NEOTECNICISTA: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E TRABALHO docente

Para situar o contexto de análise discursiva deste capítulo é importante relembrar que, no capítulo dois, examinei as políticas educacionais que dão destaque às questões de qualidade e de avaliação em larga escala, com base nos conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização. Procurei explicitar os principais elementos da configuração do neotecnismo centrado nos modos de incorporação educacional das TIC. Neste sentido, analisei dentre outras temáticas:

- (a) dois planos nacionais de educação (PNE 2001-2010/PNE 2011-2020);
- (b) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB (2005c) e ANRESC / Prova Brasil (2005);
- (c) as teses de responsabilização, meritocracia e privatização presentes no documento Pátria Educadora (2015e);
- (d) Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série;
- (e) Plano de Desenvolvimento da Educação e as estratégias de Educação a Distância na formação de professor (2007);
- (f) Base Nacional Comum Curricular (2013).

Nesta perspectiva, o objetivo deste capítulo é:

(i) apresentar os processos de mudança em que estão inscritas as políticas de formação *inicial* de professores, nos últimos anos, especificamente, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais - a Resolução CNE/CP nº 02/2015; a certificação em larga escala nos consórcios institucionais UNIREDE, Universidade Aberta do Brasil (UAB) e CEDERJ com oferta de cursos de formação de professores, via metodologias de educação a distância; o programa peemedebista para a Educação apresentado no documento *Travessia Social – Uma Ponte para o Futuro* (2015);

(ii) valendo-me da análise apresentada no capítulo dois pretendo examinar as reformulações político-pedagógicas, em curso, no contexto contemporâneo brasileiro, mais especificamente, nas políticas de formação inicial e trabalho docente. Justifico a opção pela formação inicial por ser esta o ponto de entrada da prática docente sendo a base da constituição da profissionalização.

Neste capítulo, procuro analisar a conjuntura atual no governo de Michel Temer (2016 - em curso) e as políticas postas em prática neste período. Trata-se de questões do presente

que importa considerar a instabilidade, marcada por idas e vindas, que caracteriza toda a atividade de investigação no campo das políticas. Para tanto, recorro a Fairclough (2001) ao afirmar que, no discurso, o mesmo conteúdo proposicional pode estar a serviço de diferentes relações de poder.

É hipótese de pesquisa que este reducionismo neotecnista e o método de gerenciamento que tem influenciado a elaboração de políticas de formação de professores indicam ligação estreita com as condicionalidades dos Organismos Internacionais. Importante ressaltar que os documentos dos Organismos Internacionais que foram analisados no capítulo 4 desta tese comprovam meu argumento de que a reconfiguração do trabalho docente e a insistência de mecanismos de avaliação e controle dos resultados do ensino são condicionalidades para a América Latina e Caribe.

No contexto atual, os discursos que acompanham a categoria *trabalho* (Antunes, 1995; 2009) docente estão sendo postos em termos de desempenho, habilidades e competências. Trata-se do Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB) já pronto para aprovação na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados. Os pressupostos assumidos e organizados a partir de habilidades e competências corresponde ao desempenho docente ‘desejável’ (BARRETO, 2004, s/p).

O ENAMEB abrange professores da Educação Básica das redes pública e privada. Autoria do ex-senador Wilson Matos (PSDB-PR), o projeto teve parecer favorável do deputado Valtenir Pereira (PMDB-MT) e na Câmara dos Deputados, a medida tramita sob o nº 6114/2009. No texto inicial do projeto, o exame seria voluntário e gratuito, mas a deputada Professora Dorinha Seabra (DEM-TO) alterou a redação para que os professores paguem para serem avaliados. Outra alteração proposta pela parlamentar muda de 5 para 2 anos a periodicidade do exame. O Projeto de Lei nº 6114/2009, em seus artigos 3º e 4º determina que:

O Enameb aferirá o desempenho dos docentes no exercício efetivo do magistério, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento

§ 1º A inscrição e a participação no Enameb serão voluntárias e gratuitas.

§ 2º Os sistemas de ensino poderão, a seu critério, utilizar os resultados do Enameb como parte de programas de avaliação de desempenho e para fins de progressão na carreira do magistério, nos termos de regulamento.

§ 3º As provas do Enameb terão uma parte geral, com um ao conjunto de participantes, e uma parte específica, de modo a atender às peculiaridades dos Estados e regiões do País.

Art. 4º

O Enameb será aplicado no final de cada período de 5 (cinco) anos, de forma que sejam avaliados em anos sucessivos:

I – docentes da educação infantil;

II – docentes dos anos iniciais do ensino fundamental;

III – docentes dos anos finais do ensino fundamental;

IV – docentes do ensino médio; e

V – docentes da educação de jovens e adultos e da educação especial (PROJETO DE LEI nº 6114/2009, s/p).

No movimento de reconfiguração de trabalho e formação docente, o ENAMEB pode ser utilizado como um mecanismo para legitimar a “meritocracia”, que já instituída no estado de São Paulo, concede reajuste salarial periódico aos que apresentam melhor desempenho nas avaliações e nos critérios de produtividade sobre o quantitativo de aprovação de alunos. No governo do estado de Santa Catarina, a meritocracia na educação está sendo elaborada a partir de diagnósticos realizados pelo próprio governo e por consultores da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁵⁹. A adoção da meritocracia na educação foi confirmada pelos governos dos estados do Acre, Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia e Santa Catarina⁶⁰.

A tendência atual é que as políticas de formação de professores partam da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática, colocando a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos. Acreditam que, desta forma, atingirão as metas e os resultados pré-estabelecidos.

Em primeiro, é importante observar que as políticas de formação de professores são possíveis pela reconfiguração do trabalho docente. Não é por acaso, que nas condicionalidades do Banco Mundial para a Educação destacam-se as perspectivas curriculares alinhadas às demandas do mercado, a centralidade para a educação básica, a redução de gastos com a educação superior e a valorização da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial.

Sobre a reconfiguração de trabalho e formação docente, “as TIC têm sido apontadas como elemento definidor dos atuais discursos *do* ensino e *sobre* o ensino, ainda que prevaleçam nos últimos” (BARRETO, 2004, p. 1182).

⁵⁹ Cf. <<https://goo.gl/aQ2KMU>> Acesso em 09 ago. 2017.

⁶⁰ Cf. <<https://goo.gl/aQ2KMU>> Acesso em 09 ago. 2017.

5.1 O Contexto atual das políticas de formação de professores: A Resolução CNE/CP nº 02/2015

Nos últimos anos, várias proposições dirigidas aos cursos de formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial quanto continuada, têm implicado em mudanças na legislação educacional⁶¹ e no estabelecimento de diversos programas, como:

- a) Rede Nacional de Formação Continuada, em 2004;
- b) a instituição do Sistema UAB, em 2006;
- c) redimensionamento da Capes ao incluir a formação de professores de educação básica, em 2007;
- d) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2008;
- e) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em 2009;
- f) Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2012; dentre outros.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 que define as diretrizes curriculares nacionais da formação em nível superior para licenciaturas, formação pedagógica para graduados e segundas licenciaturas poderá receber adaptações e ter sua data de entrada em vigor adiada⁶². A afirmação é do secretário de Educação Básica do MEC, Rossieli Soares da Silva, feita num evento no estado de São Paulo no dia 17 de março de 2017. A mudança nos cursos de formação refere-se a carga horária, atualmente 2.800 horas-aula com o aumento proposto passaria a ter 3.200 horas-aula.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 aprovada, por unanimidade, pelos membros do Conselho Pleno e do Conselho Nacional e, posteriormente, encaminhada e homologada pelo Ministério da Educação define os princípios da formação inicial e continuada dos professores da educação básica compreendendo: (I) Cursos de graduação de licenciatura; (II) Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; (III) Cursos de segunda licenciatura, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura (BRASIL, 2015). Sobre as disposições gerais, as novas DCNs determinam que:

⁶¹ No contexto das políticas de formação inicial de professores da Educação Básica, os documentos oficiais que materializaram as reformas dos cursos de licenciatura ao longo dos anos: (a) Parecer CNE/CP 009/2001 - Resolução CNE/CP 01/2002; (b) Parecer CNE/CP 28/2001 - Resolução CNE/CP 2/2002; (c) Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006 - Resolução CNE/CP nº. 01/2006; (d) Parecer CNE/CP 2/2015 - Resolução CNE/CP nº. 02/2015; que materializaram as reformas dos cursos de licenciatura ao longo dos anos.

⁶² Cf.: <<https://goo.gl/r5XN80>> Acesso em: 10 abr. 2017.

Art. 1º - § 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015a, s/p).

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, constituem-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, abrangendo:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, s/p).

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório apresentam carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de trabalho acadêmico:

- (a) quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;
- (b) quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;
- (c) a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;
- (d) deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- (e) deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- (f) deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, como definido no núcleo III, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, s/p).

Por fim, no que se refere aos cursos de segunda licenciatura a carga horária mínima variável é 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a primeira formação e a segunda licenciatura:

quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas; quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas; a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas (BRASIL, 2015, s/p).

As práticas discursivas dos documentos oficiais utilizam determinadas proposições direcionadas aos princípios da formação geral como “sólida formação teórica e interdisciplinar”; “unidade teoria-prática”; “compromisso social e valorização do profissional da educação” (CNE/CP 01/2002; CNE/CP nº. 01/2006⁶³; CNE/CP nº. 02/2015), no entanto, os textos legislativos expressam sentidos contraditórios às demais políticas educacionais brasileiras.

Por exemplo, o discurso da Resolução CNE/CP nº. 02/2015 que recomenda “[...] o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância” (BRASIL, 2015, p.01), inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o Projeto de Lei Escola sem Partido⁶⁴ (PLS 193/2016). Um projeto cuja proposta é restringir os conteúdos de ensino, contrariando o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas defendidas nas diretrizes.

Há um descompasso, com raras exceções, no conjunto discursivo das políticas que, ao mesmo tempo que anunciam a exigência de uma formação docente que contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor, buscam instituir a reforma do ensino médio que preconiza o *notório saber* que permite que profissionais sem formação docente específica em Pedagogia ou licenciatura, atuem como professores nos cursos profissionalizantes.

Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) trazem aspectos a serem considerados no campo de formação de professores no Brasil. A formulação das DCN's constitui atribuição federal exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo por objetivo assegurar uma formação inicial e continuada de professores para atender as

⁶³ A Resolução CNE/CP nº. 01/2006 indicava que a Instituição de Ensino Superior deveria estabelecer, ao longo do curso de formação, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção da pesquisa, e que esta poderia decorrer de experiências propiciadas pelas práticas de ensino ou de outras alternativas de interesse do aluno (ANFOPE, CEDES, ANPED, 2004). No entanto, Soares e Bettega (2008) localizaram imprecisões teóricas nas diretrizes e ademais, indicaram que estas não expressaram as reflexões e elaborações coletivas da academia que vinham sendo realizadas nos fóruns de discussões e estudos da ANPED, ANDES e em outras instâncias. Para as autoras, a Resolução CNE/CP nº. 01/2006 é a expressão e a legitimação de um modelo mercantilista de Educação, causando um esvaziamento do currículo do curso e valorizando a prática em detrimento da teoria (SOARES; BETTEGA, 2008).

⁶⁴ Cf.: <<https://goo.gl/eISqjp>> Acesso em: 01 mar. 2017.

exigências legais de qualificação, em nível superior, que implica no atendimento ao Plano Nacional de Educação (PNE), no decênio 2014 -2024.

Como definido na meta 15 do PNE (2014 -2024) a efetivação de uma política nacional de formação de professores será através de uma “formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, s/p). Outras metas do PNE (2014 -2024) fazem referência às políticas de formação de professores, como:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, s/p).

Quanto às instâncias formadoras de professores, há variações importantes que vão desde as faculdades privadas e públicas e, universidades, aos institutos superiores de educação. Em termos de condições de ensino e de aprendizagem, a formação do licenciado em Pedagogia deve ter como princípios orientadores a pesquisa, à docência e a gestão. Contudo, a crítica endereçada aos Institutos Superiores de Educação como instâncias formadoras de professores revelam uma formação mais técnica e instrumental distanciada de uma formação teórico-prática tão necessária ao trabalho docente. Isso mostra que a formação inicial de professores merece maior atenção, dadas suas especificidades e, para compreendê-las, é necessário analisar como estas vêm sendo apresentadas pelas políticas educacionais.

A Resolução CNE/CP nº. 02/2015 considera os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a formação inicial e continuada de professores, tais como: (a) sólida formação teórica e interdisciplinar, compreendendo à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional; (b) unidade teoria - prática; (c) trabalho coletivo e interdisciplinar; (d) valorização do profissional da educação; (e) gestão democrática; (f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

No segundo capítulo da Resolução CNE/CP nº 02/2015 que trata, especificamente, da formação dos professores para atuarem na educação básica, está previsto, no art. 5º, “o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes” (BRASIL, 2015).

Em uma breve incursão no conjunto de disciplinas e suas respectivas ementas dos cursos de Pedagogia (presencial), em 2017/1, das universidades federais brasileiras, encontro algumas pistas (figura 12). A análise leva em consideração as disciplinas cujo ementário dedica-se ao uso crítico da tecnologia na educação, tendo em conta dois eixos: (i) abordagem teórica sobre a Educação e as Tecnologias; (ii) uso pedagógico das TIC e sua integração às perspectivas curriculares.

Esse discurso sustentado na ideia de que o uso competente das TIC pode aprimorar a prática pedagógica não problematiza a forma com que as instituições de ensino, de modo geral, têm formado os futuros professores para utilizarem esses recursos em suas salas de aula.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)⁶⁵ encontro a disciplina “Educação e Comunicação” oferecida no 3º período, com carga horária de 45 horas. Consta na ementa dessa disciplina conteúdos como leitura e educação; relações sociais; os modos de inserção da literatura infantil na escola; materiais didáticos, seleção de textos e propostas de estudo, dentre outros temas e, por fim, mídia e educação. A disciplina aborda o estudo da linguagem e imagem, e não trata das proposições das TIC dentro de um contexto pedagógico. No campo do Estágio Curricular Supervisionado⁶⁶ não há menção sobre prática de ensino para o uso das TIC. Na matriz curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), oferecido no campi Niterói encontro a disciplina eletiva “Informática Educativa”⁶⁷, não periodizada.

⁶⁵ Cf.: <goo.gl/PBihMk> Acesso em: 23 fev. 2017.

⁶⁶ O Estágio Curricular Supervisionado e a Prática correspondente ocorrem no mesmo período acadêmico, conforme discriminação a seguir: Prática de Ensino Magistério de Disciplinas Pedagógicas no Ensino Médio (5º período - 100 horas de Estágio e 60 horas de Prática); Prática em Política e Administração Educacional (6º período - 100 horas de Estágio e 60 horas de Prática); Prática de Ensino Educação Infantil (7º período - 100 horas de Estágio e 60 horas de Prática); Prática de Ensino Séries Iniciais do Ensino Fundamental (8º período - 100 horas de Estágio e 60 horas de Prática); Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos (8º período - 100 horas de Estágio e 60 horas de Prática). Disponível em: < goo.gl/yX2yJT> Acesso em: 23 fev. 2017.

⁶⁷ Cf.: <goo.gl/gCPM0f> Acesso em: 23 fev. 2017.

Nos Cursos de Pedagogia da UFF no campi em Angra dos Reis e no campi em Santo Antônio de Pádua não há oferta de disciplinas obrigatórias e/ou eletivas relacionadas às TIC, Educação a Distância ou Informática Educativa.

Desse modo, como se vê no quadro a seguir, parece-me ser possível observar que os cursos de formação inicial de professores, por hipótese, podem não assegurar os conhecimentos específicos necessários ao uso crítico das TIC nas salas de aula.

Quadro 6 - Ementas dos Cursos de Pedagogia das universidades públicas federais.

Ementas dos cursos de Pedagogia (presencial) - 2017.1	
Instituição	Disciplina
UFFRJ	Educação e Comunicação (Obrigatória) —▶ 3º Período/Carga horária: 45h. Ementa: A negociação dos sentidos: silêncio e linguagem; os sujeitos; os códigos; os contextos; as relações. Quem conta um conto: por que se contam histórias; leitura e educação; relações sociais; os modos de inserção da Literatura Infantil na escola; materiais didáticos, seleção de textos e propostas de estudo. Imagem é tudo: imagem e conteúdo; sentidos e deslocamentos; mídia e educação; televisão e escola/ televisão na escola; educação em rede. Bibliografia básica: Não informada.
UFF Niterói	Informática Educativa (Eletiva) —▶ Não periodizada/Carga horária: 60h. Ementa: Não informada. Bibliografia básica: Não informada.
UFF - Campi Angra dos Reis	
UFF - Campi Santo Antônio de Pádua	
UNIRIO	Educação a Distância (Obrigatória) —▶ 7º Período/Carga horária: 30h. Ementa: Histórico da Educação a Distância. Aspectos metodológicos da EAD. Projeto Político Pedagógico nessa modalidade. Bibliografia básica: Não informada.
	Introdução à Ciência da Computação (Eletiva) —▶ Não periodizada/Carga horária: 60h. Ementa: Histórico e tendências do processamento de dados. Hardware, softwares, redes, arquitetura dos computadores. Sistemas operacionais. Banco de dados. Tipos de rede. Internet. Laboratórios de programas aplicativos. Bibliografia básica: Não informada.
	História da Ciência e da Tecnologia (Eletiva) —▶ Não periodizada/Carga horária: 30h. Ementa: Reflexão sobre a ciência ocidental no quadro de uma perspectiva histórica, desde a cosmologia grega até a epistemologia contemporânea, destacando os temas fundamentais da teoria da ciência em cada época. Caracterização das tecnologias, constituídas historicamente, diretamente relacionadas com a construção do homem contemporâneo. Bibliografia básica: Não informada.
	Ciência da Comunicação I (Eletiva) —▶ Não periodizada/Carga horária: 30h. Ementa: Abordagens teóricas da comunicação – paradigmas da comunicação e modelos ao longo do século XX e XXI – história e conceitos. Bibliografia básica: Não informada.
	Ciência da Comunicação II (Eletiva) —▶ Não periodizada/Carga horária: 30h. Ementa: Abordagens teóricas da comunicação – paradigmas da comunicação e modelos ao longo do século XX e XXI - a escola e a pluralidade dos meios de comunicação no processo educativo. Os meios de comunicação e a formação do professor. Bibliografia básica: Não informada.
UFRRJ Seropédica	Informática na Educação (Obrigatória) —▶ 2º Período/Carga horária: 60h. Ementa: Não informada. Bibliografia básica: Não informada.
UFRRJ Nova Iguaçu	Tecnologias e Educação (Obrigatória) —▶ 7º Período/Carga horária: 60h. Ementa: Diferentes dimensões da relação entre a educação e as tecnologias da informação e da comunicação: a produção de novas formas de sociabilidade, outras condições para a produção de conhecimentos e as diferentes e complexas conexões socioculturais. Compreender as transformações socioeconômico-culturais da sociedade do conhecimento; analisar os novos cenários da educação na sociedade do conhecimento; empreender experiências práticas com as tecnologias, principalmente com o uso da internet, em atividades didático-pedagógicas. Bibliografia básica: BAKHTIN, M., VOLOCHINOV, V. N. <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i> . São Paulo: Hucitec, 1995. BENJAMIN, W. <i>Magia e técnica, arte e política</i> . São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. BARRETO, Raquel Goulart (Org.) <i>Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas</i> . Rio de Janeiro, Quartet, 2001. BONILLA, Maria Helena. <i>Escola Aprendente: para além da Sociedade da Informação</i> . Rio de Janeiro: Quartet, 2005. CERTEAU, Michel de. <i>A invenção do cotidiano</i> . Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998.

Fonte: Elaboração própria.

Na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)⁶⁸ é ofertada a disciplina de Educação a Distância no 7º período, com carga horária de 30 horas. Na grade das optativas são oferecidas as disciplinas de “Introdução à Ciência da Computação”; “História da Ciência e da Tecnologia”; “Ciência da Comunicação I” e “Ciência da Comunicação II”. Na matriz curricular⁶⁹ do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) - campi Seropédica - encontro a oferta da disciplina “Informática na Educação” no 2º período, com 60 horas de carga horária. Na UFRRJ - campi Nova Iguaçu - há oferta da disciplina “Tecnologias e Educação” no sétimo período com carga horária de 60 horas.

Nesse caso, ao me referir aos conhecimentos específicos necessários ao uso das TIC nas salas de aula, preocupo-me com a capacidade de introduzir criticamente nas perspectivas curriculares a seleção de conteúdos adequados às finalidades pedagógicas do uso das TIC.

Sinteticamente, considerando o conjunto das universidades públicas federais, a maioria das disciplinas destinam-se a cumprir uma função de formar teoricamente o aluno do curso de Pedagogia e não abordam os usos pedagógicos das TIC na escola. De fato, é importante abordar os fundamentos filosóficos, políticos e epistemológicos das TIC, mas é fundamental propiciar ao licenciando atividades práticas de ensino.

De modo geral, é possível perceber por meio das ementas das disciplinas que os eixos adotados na presente análise (abordagem teórica sobre a Educação e as Tecnologias; uso pedagógico das TIC e sua integração às perspectivas curriculares) não foram contemplados de forma satisfatória.

Por outro lado, é importante considerar a ausência de informações sobre os conteúdos específicos das disciplinas e a ausência de informação sobre a bibliografia básica utilizada para o estudo do conteúdo de ensino. As ementas disponibilizam frases genéricas com pouca ou nenhuma referência ao uso pedagógico das TIC e sua integração às perspectivas curriculares. Pela análise do ementário, é possível observar que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campi Nova Iguaçu, diferencia-se das demais por oferecer uma disciplina obrigatória, com uma ementa dedicada ao estudo da relação entre educação e tecnologias, especificamente, direcionada às experiências práticas docentes para o uso das TIC.

⁶⁸ Cf.: <goo.gl/IPAEgl> Acesso em: 23 fev. 2017.

⁶⁹ Cf.: <<https://goo.gl/dzmEpa>> Acesso em: 24 fev. 2017.

Pensando nas relações concretas na escola, entre alunos e professores, argumento que não se pode simplificar o uso das TIC a partir de um ponto de vista meramente instrumental ou meramente teórico. A formação de professores tem que agregar o campo da prática à teoria, de modo a articular os saberes relacionados às TIC no processo ensino e aprendizagem. Por fim, a adesão acrítica impediria teorizar sobre o seu uso e, principalmente, inviabilizaria a (re) construção sistemática do conhecimento.

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, especificamente, sobre a exigência anunciada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), no decênio 2014-2024, de uma formação docente que contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional leva-me a supor que, quando a universidade não inclui nos cursos de formação de professores disciplinas que se pressupõem obrigatórias para problematizarem o uso das TIC nas escolas, resta-me a dúvida se o conhecimento a ser desenvolvido por estas instituições formadoras estão de algum modo distanciadas de uma formação teórico-prática tão necessária ao trabalho docente. Partilho com Barreto (2014, p. 57) a ideia de que a recontextualização das TIC, nos discursos oficiais, passa “[...] ao largo das condições de produção nas situações concretas de ensino e, também, dos professores a quem cabe(ria) desenvolver as propostas formuladas”.

Retomando a Resolução CNE/CP nº 02/2015, também é oportuno esclarecer que no terceiro capítulo onde aborda-se o perfil do egresso, estão indicadas as dimensões da iniciação à docência, entre as quais: “[...] o desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (BRASIL, 2015).

O egresso deverá, portanto, estar apto a “[...] relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação” para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (idem).

Com uma abordagem determinista, a incorporação educacional das TIC, mais especificamente, o uso do *smartphone*, computadores, *tablet* em sala de aula tem sido sustentada no discurso das diretrizes oficiais como sendo protagonistas no processo pedagógico. O que ocorre é que ao incluir nos discursos oficiais o uso das TIC com diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas, dirigidas a todos em âmbito nacional, tendem a apostar que haja formação de professores em condições de confrontar-se com problemas e soluções na atuação profissional.

No discurso das DCN’s está presente um conjunto de proposições que não revelam contribuições significativas para as práticas docentes. Os léxicos ratificam a imprecisão das

orientações aos egressos da formação inicial ao recomendarem a “avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (BRASIL, 2015), sem evidenciar propostas pedagógicas ou apresentar claramente uma concepção ampliada de projetos educacionais para o uso das TIC.

As práticas discursivas das DCN's remetem à abordagem de Fairclough (1989) ao propor não só analisar processos de produção e de interpretação de textos, mas, especificamente, investigar as relações entre estes e suas condições imediatas do contexto ou de contextos mais remotos. É esta perspectiva faircloughiana do discurso, que assinala que é a “[...] prática social como algo que as pessoas produzem ativamente e a que atribuem sentido com base em procedimentos de senso-comum partilhados” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 72), que quero destacar. O discurso das DCNs atribui à formação inicial um

[...] projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra (s) licenciatura (s) ou a cursos de formação pedagógica docentes, garantindo” para tal, “recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação e comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação (BRASIL, 2015, s/p).

Sobre a análise das diretrizes curriculares, decretos, resoluções e pareceres há ainda que se considerar a posição do professor como mero executor das prescrições, a despeito de como é submetido a estas diretivas. O descompasso das políticas de formação de professores, já citadas, como a Rede Nacional de Formação Continuada, em 2004; o redimensionamento da Capes ao incluir a formação de professores de educação básica; a instituição do Sistema UAB; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; fragmentam e dispersam os eixos de formação (GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 79).

Nas políticas de formação inicial de professores, o processo de aproximação entre teoria e prática “[...] tem escassamente se efetivado nos diferentes sistemas educativos nacionais, ainda que encontrem muitos esforços para chegar-se a eles pelos mais diversos caminhos” (idem, p. 81).

Está formulada na Resolução CNE/CP nº 02/2015 a necessidade da implementação de normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica, em função não só da abrangência quanto da complexidade da educação, de modo geral. Como previsto no Plano Nacional de Educação (2014/2024), faz-se necessário instituir o Sistema

Nacional de Educação, consolidar a Política Nacional para a formação dos profissionais da Educação e garantir o cumprimento da meta de 10% do PIB para a Educação.

Uma das maneiras de atender a complexidade da educação seria rever os currículos dos cursos de formação de professores. Um ponto a destacar é o distanciamento das orientações legais, especificamente, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, com a realidade das instituições formadoras de professores.

As DCNs de 2015 não se consolidaram e o prazo de junho de 2017 para seu cumprimento está em suspenso. Consta no Ofício-Circular nº 10/2016/SE/CNE/CNE-MEC, que as instituições de ensino superior poderão decidir pela aplicação, ou não, das novas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2016e). A critério da IES e sem prejuízo para os estudantes, a matriz curricular poderá ser adaptada para as turmas em andamento⁷⁰ (BRASIL, 2016e). Caso a instituição decida adaptar a matriz curricular das turmas em andamento à Resolução CNE/CP nº 2/2015, poderá fazê-lo, desde que permita aos estudantes fazerem opção entre a nova matriz curricular e o Projeto Pedagógico de Curso vigente (BRASIL, 2016e).

Há comissões rediscutindo a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Provavelmente virá muita fragilização das licenciaturas. As matrizes curriculares dos cursos de pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCN posto que não dão conta de formar nem o pedagogo, nem, tampouco, o professor para os anos iniciais da educação básica e para a educação infantil (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017, s/p).

Sobre as matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia (presencial) das universidades federais em 2017/1 é possível observar uma formação precária, considerando que a oferta de uma ou duas disciplinas não é suficiente para garantir o aprofundamento necessário para o uso das TIC na escola. Como afirmei anteriormente, o que ocorre é que ao incluir o uso das TIC com base em orientações genéricas, os discursos das políticas educacionais tendem a apostar que haja suporte necessário ao trabalho e infraestrutura adequada que atenda a proposta das DCN's. Em síntese, a meu ver as políticas de formação inicial de professores, não devem centrar-se somente no mero domínio de uma técnica para uso das TIC nas salas de aula, mas sim na promoção de estratégias que possibilitem ao professor integrar de modo crítico os

⁷⁰ Para consubstanciar esse processo, recupera-se a Súmula nº 3/1992 do Conselho Federal da Educação: “Não há direito adquirido a currículos, tanto por parte do aluno quanto da escola. Uma legislação nova, eminentemente de ordem pública, alcança as situações em curso e a elas, de imediato, se aplica. Mas o enfoque pedagógico recomenda que não se submeta o processo educativo, que é por natureza contínuo e cumulativo, a transições bruscas ou modificações traumáticas. Assim, a implantação de novos currículos, mínimos ou plenos, deve adotar processo gradual que facilite os ajustamentos adequados. Ref. Pareceres-CFE: 914/79 e 790/90” (BRASIL, 2016e). Fonte: < <https://goo.gl/9rJKcv> > Acesso em: 30 abr. 2017.

recursos tecnológicos aos atos de currículo, com vistas a potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

5.2 O contexto neotecnista e as políticas educacionais brasileiras: os princípios gerencialistas na Educação

O tratamento dado à educação pública pelo Governo Federal tem em órgãos oficiais, como o Conselho Nacional de Educação e INEP, seus braços políticos de legitimação que encontram nas metas do PNE a sua garantia retórica. [...] A maneira acrítica de verificação oficial da implementação das metas do PNE serve, até, como alimentador para a imposição da Base Nacional Comum Curricular que permitirá a produção ainda mais forte de rankings meritocráticos como medida de qualidade da educação, indubitavelmente para padronização do ensino básico em todo o país, permitindo um salto na mercantilização da educação que movimentará as empresas produtoras de apostilas, de cartilhas e as fomentadoras do Ensino a Distância (EAD) da forma mais aligeirada possível, com consequências drásticas para todo o sistema público de educação brasileiro e latino-americano em todos os seus níveis

Caderno de Textos, 36º Congresso do ANDES-Sindicato Nacional, 2017, s/p71.

O governo de Michel Temer iniciou no dia 12 de maio de 2016, quando assumiu a presidência da República no Brasil, após o processo de *impeachment* instaurado pelo Senado Federal contra a presidente Dilma Vana Rousseff pelo entendimento de que haviam indícios de ações de crime de responsabilidade fiscal. O vice-presidente Michel Temer assumiu interinamente a presidência do Brasil e uma de suas primeiras iniciativas foi

⁷¹ Cf.: <<https://goo.gl/3rIUWE>> Acesso em: 12 fev. 2017.

nomear Henrique de Campos Meirelles para o Ministério da Fazenda, com o objetivo de superar a crise econômica, com a inflação chegando a 10,7%.

Henrique Meirelles de Campos, executivo do setor financeiro brasileiro e internacional, e ex-presidente do Banco Central do Brasil (cargo que ocupou de 2003 a 2011) na condução da pasta do Ministério da Fazenda passa a defender a redução das intervenções do governo na economia e uma abertura maior ao comércio exterior. Em 31 de agosto de 2016, Michel Temer assumiu efetivamente a presidência, em cerimônia de posse no Congresso Nacional, tendo sido empossado pelo período de 31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018.

Alvo de protestos e manifestações populares de rejeição a sua nomeação, Michel Temer, foi criticado por várias entidades como a União Nacional dos Estudantes, o Levante Popular da Juventude, a União da Juventude Socialista e a União Brasileira de Mulheres que, em uma manifestação na Avenida Paulista, em São Paulo, reuniu cerca de oito mil pessoas que solicitavam o seu afastamento da presidência.

Os movimentos e centrais sindicais como Central Única dos Trabalhadores (CUT), União Nacional dos Estudantes (UNE), Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Movimentos dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), entre outros, também rejeitaram a sua nomeação. Em 7 de setembro de 2016, vários protestos simultâneos contra o governo Michel Temer ocorreram em vinte e cinco estados brasileiros e no Distrito Federal.

A política conservadora do governo de Michel Temer tem buscado implementar reformas trabalhistas e previdenciárias, bem como autorizar a privatização dos serviços públicos e implantação da terceirização do trabalho para qualquer tipo de atividade.

Na Educação, a agenda regressiva de medidas e projetos de leis atacam à educação pública e seus profissionais. Vivencia-se o fechamento de campi universitários sem orçamento que garanta o funcionamento; ausência de política adequada de assistência estudantil e as relações entre público-privado que passaram a promover a expansão da educação superior no Brasil, através da sua vinculação a grupos privados estrangeiros.

Como já comentado, anteriormente, a expansão da educação superior no Brasil, através da sua vinculação a grupos privados estrangeiros se deu através da *Laureate International Universities*, que está presente em dezoito países no comando de trinta instituições, tendo investido no Brasil cerca de R\$ 1 bilhão na aquisição de parte ou totalidade da Universidade Anhembi-Morumbi (SP), a Universidade Potiguar (RN), a *Business School* São Paulo (SP) e o Centro Universitário do Norte (SGUISSARDI, 2008, p. 1004).

A Kroton Educacional, tem atualmente cinquenta e seis instituições de ensino superior espalhadas pelo país e quatrocentos e oitenta e sete polos ativos de educação à distância. Tem operações de ensino presencial localizadas nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país com mais de um milhão de alunos matriculados em todo o país. Dona das marcas Anhanguera, Pitágoras e Unopar, entre outras, teve lucro líquido de R\$ 490 milhões no primeiro trimestre de 2015, ganho 16,9% maior que o do mesmo período do ano anterior⁷².

Apenas no primeiro trimestre de 2016, a Kroton teve lucro de R\$ 1,7 bilhão tendo quase 60% dos seus alunos presenciais matriculados pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e 40% dos alunos matriculados no Ensino à Distância.

Nesse cenário, importa destacar que a aquisição de 70% do controle da Anhanguera Educacional, conglomerado de escolas superiores do interior do estado de São Paulo, com mais de 20 mil alunos em quatro faculdades e um centro universitário contou com aporte de doze milhões de dólares do *Internacional Finance Corporation*, braço empresarial do Banco Mundial (OLIVEIRA, 2009). Certamente, as condicionalidades dos organismos internacionais reforçam a aproximação entre universidade e empresa e as relações entre público-privado que afetam a educação superior no Brasil, através da sua vinculação a grupos privados estrangeiros.

Para a pasta do Ministério da Educação (MEC), Michel Temer empossou José Mendonça Bezerra Filho - graduado em administração de empresas pela Faculdade de Ciências Administrativas da Universidade de Pernambuco). José Mendonça Bezerra Filho assumiu o MEC, em 12 de maio de 2016 e, aproximadamente, em menos de um mês de função no ministério (no dia 02 de junho de 2016) publicou a exoneração de trinta e um assessores técnicos, sendo vinte e três vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e oito, à Secretaria Executiva da pasta.

No campo das políticas educacionais, José Mendonça Bezerra Filho suspendeu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Ciência Sem Fronteira e revogou as nomeações dos especialistas em educação pública para o Conselho Nacional de Educação substituindo-os por representantes da iniciativa privada. Várias outras ações foram implementadas pelo governo de Michel Temer no campo da Educação. Programas de incentivo à educação e à profissionalização, como Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), também foram suspensos.

⁷² Cf.: <<https://goo.gl/PiH7lK>> Acesso em: 17 set. 2016.

Ressignificações e pontos de contato, resguardadas às devidas proporções subsistem entre as políticas educacionais do atual governo com os Acordos MEC – USAID. Revisitando a Teoria do Capital Humano, encontro como definição a Educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, dentro dos parâmetros capitalistas.

No discurso das atuais políticas de formação de professores encontro formulações semelhantes à Teoria do Capital Humano nas orientações gerais contidas na Resolução CNE/CP nº. 02/2015 que institui as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. É possível observar que os princípios orientadores adotados indicam adaptação às demandas do mercado de trabalho e o desenvolvimento de competências e habilidades gerais (BRASIL, 2015). Tais princípios mantêm vínculos com a Teoria do Capital Humano por tratar-se da adequação de uma formação profissional à acumulação do capital, com conotação utilitarista e instrumental subjugada ao modo de produção capitalista. A ideia subjacente é instituir uma formação estratégica à disciplinarização dos sujeitos quanto ao rendimento do trabalho e ao desenvolvimento econômico do empregador e não instituir uma educação emancipadora que subverta a lógica do capital.

Os conceitos de “competências” e “habilidades”, presentes no discurso dos documentos oficiais, especificamente, na Resolução CNE/CP nº. 02/2015 remetem às premissas de Theodore Willian Schultz, ao afirmar que “[...] sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola” (SCHULTZ, 1973, p. 25).

Schultz⁷³ afirma que a capacidade produtiva do trabalho é “predominantemente, um meio de produção produzido. Nós 'produzimos', assim, a nós mesmos e, nesse sentido, os 'recursos humanos' são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é da maior importância” (p. 25).

Por fim, a agenda do governo de Michel Temer que tem permeado a conjuntura atual das políticas educacionais se traduz no Projeto Escola “sem” Partido, na contrarreforma do ensino médio e em outras diretrizes de concepção gerencialista da educação, como se verá nas próximas seções.

⁷³ *Op. cit.*

5.2.1 “Travessia Social - Uma Ponte para o Futuro”: Um discurso em defesa da lógica do capital

Os documentos “*A Travessia Social*” e “*Travessia Social – Uma Ponte para o Futuro*” ambos publicados pela Fundação Ulysses Guimarães e de autoria do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) - apresentam textos aparentemente semelhantes. Diferem, contudo, na abordagem às temáticas apresentadas.

O primeiro documento lançado pelo PMDB (2015) cujo título é *Travessia Social* aborda a área social e foi elaborado por conta do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff; *Travessia Social – Uma Ponte para o Futuro* (2016), trata das questões educacionais no Brasil, especificamente, no que se refere, às políticas de formação de professores.

O segundo documento lançado em 2016 constitui objeto de análise por revelar a concepção de formação de professores defendida pelo governo de Michel Temer. É um documento dividido em seções que discorrem sobre crescimento econômico, equilíbrio fiscal e políticas públicas. A principal mensagem do documento refere-se à “retração econômica que abate o Brasil” como resultado da “deterioração do mercado de trabalho” e dos “déficits públicos crescentes” (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 5-7).

Composto por vinte páginas, o documento não possui sumário. É de autoria de um partido político e os títulos das seções não apresentam uma visão geral sobre as temáticas abordadas. Possui títulos vagos que em nada auxiliam a abordagem dos temas, em tela. São os seguintes títulos: (a) Diante de tudo; (b) Vencendo a crise; (c) Os círculos viciosos; (d) Um mapa do caminho; (e) O caminho do crescimento; (f) O lugar das pessoas; (g) O desafio da saúde; (h) Conhecimento e cidadania; (i) A regeneração do Estado; (j) Um pilar para uma ponte (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016).

Reporto-me a Fairclough (2001) ao assinalar que as análises das práticas discursivas devem preocupar-se com a identificação de traços linguísticos que possam revelar o modo pelo qual o enunciador representa discursivamente sujeitos e relações de poder. Além disso, a prática discursiva, a “[...] produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) dos textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus diferentes para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem do discurso”, mas também das relações sociais existentes (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123-124).

Compreendo que os processos de dominação ideológica produzem efeitos no discurso socialmente construído que, por sua vez, revelam três diferentes processos: o de identificação (estilos), o de representação (discurso) e o de ação (gênero) (FAIRCLOUGH, 2001). O discurso está imbricado nas relações sociais, e em decorrência, nas relações de poder na sociedade.

No documento *Travessia Social – Uma Ponte para o Futuro* (2016) as escolhas lexicais além de sustentar a ideologia do neoliberalismo submetem a educação à lógica do campo econômico ao utilizar ao longo do texto termos como governança, iniciativa privada, lucro, competências, habilidades, avaliação de resultados, dentre outros.

Em termos gerais, o documento trata dos princípios e dos fundamentos relacionados aos compromissos políticos que o governo de Michel Temer pretende assumir diante do povo brasileiro. A estratégia ideológica utilizada no discurso do documento é marcada pela pretensão de legitimidade na relação de poder entre o governante e o governado, como se verá a seguir: “[...] o primeiro dever do governante é falar sempre a verdade. E reconhecer e compreender os problemas com que têm de lidar”.

Em outros trechos, há presença de formulações sobre a relação entre o Estado e o sistema político, anunciadas no documento como compromissos que o governo deve assumir com a sociedade brasileira, diante do cenário de “transgressão e ilícito” em que se encontra atualmente o país (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 17). A descrição dos compromissos citados no documento está posta, a seguir:

O Estado não pode continuar prisioneiro dos interesses especiais, descuidando das grandes carências sociais que atingem as maiorias invisíveis para o sistema político.

O Estado e o sistema político não devem fazer promessas que não podem cumprir.

O Estado não deve se propor objetivos inalcançáveis, mas deve criar persistentemente as condições que produzem a igualdade de oportunidade para todos os cidadãos.

O governo e o sistema político não podem perder o senso de urgência diante dos desastres que estão à nossa frente.

Na sua ação, o Governo deve evitar mudanças súbitas e inesperadas que afetem o funcionamento das empresas e a vida das pessoas. A implantação das políticas públicas deve ocorrer sempre de modo gradual e transparente (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 03).

Do meu ponto de vista, a leitura discursivo-crítica desse documento baseia-se na sucessão de quatro tipos de formulações:

- a) assumem o conhecimento do cenário de *transgressão e ilícito*, em que se encontra o país;
- b) atendimento à lógica do capital mundializado;
- c) subordinação aos planos de ajustes fiscais que avancem na abertura das privatizações;
- d) tratamento ideológico dado ao discurso para legitimar as intenções e interesses do Estado, para atenuar a crise econômica do sistema político.

Oportuno lembrar que a crise econômica tem sido amplificada pela operação Lava Jato que investiga os processos de corrupção na Petrobras, em empresas estatais e em empreiteiras. Isto é, há questões mais amplas em jogo, envolvendo a postura do Estado frente ao povo brasileiro.

De modo particular, o conceito de comodificação de Fairclough (2008) serve para identificar, a partir das marcas textuais, a mercantilização da prática discursiva. Em termos de ordem de discurso a comodificação é o processo de colonização de discurso associado à produção de mercadoria.

As relações de poder na construção discursiva do documento, em tela, apontam para as questões da comodificação faircloughiana que tornam-se evidentes, por exemplo, nos excertos:

um esforço bem sucedido de crescimento desde que sociedade e governo compreendam que o crescimento depende de relações amigáveis entre eles, da segurança jurídica e do **respeito ao lucro e à propriedade** (p. 08).

Está empiricamente demonstrado que maior parte do progresso social que experimentamos nas duas últimas décadas decorreu mais do **crescimento da economia e das rendas do trabalho, e menos das políticas de transferência de renda** (p. 09).

Todo o processo educativo merece a atenção e os recursos do governo, mas a porta para a diminuição das desigualdades, o nivelamento das oportunidades e a **melhoria da produtividade dos trabalhadores repousa na qualidade do ensino inicial** (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 16, grifos meu).

A despeito do discurso do documento indicar como relevante uma agenda social com elementos como “crescimento econômico; redução da inflação às metas do Banco Central” (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2015, p. 10), estão em curso, diversos projetos de lei que atacam os direitos dos trabalhadores como a ampliação da terceirização e privatização.

O discurso em defesa da privatização pode ser encontrado nas formulações do documento do PMDB (2016):

- (a) estimular a iniciativa privada (p. 07);

(b) atuar de modo combinado a União, os Estados, os municípios e a iniciativa privada (p. 11);

(c) identificar oportunidades de colaboração com o setor privado, para desenvolver parcerias público privadas (p. 14);

(d) novo começo nas relações do Estado com as empresas privadas que lhe prestam serviços e que são muito importantes para a economia do país (p. 17).

O programa peemedebista para a Educação apresentado no documento *Travessia Social – Uma Ponte para o Futuro* (2016) indica sete proposições:

(1) prioridade para o ensino fundamental e médio;

(2) foco na qualidade do aprendizado e na sala de aula;

(3) maior presença do Governo Federal no ensino básico;

(4) processos e resultados das avaliações;

(5) qualificação e incentivos aos professores do ensino básico;

(6) programa de certificação federal dos professores de 1° e 2° grau, em todo o país, para efeito de pagamento de um adicional à sua remuneração regular, custeado pela União;

(7) diversificação do ensino médio, de acordo com a vocação e o interesse dos alunos (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 15-16).

Ao examinar essas proposições é possível depreender, nos itens 5 e 6, algumas características das atuais políticas educacionais que apontam, dentre outras questões, para a meritocracia como uma forma de seleção, em que o mérito pessoal é justificativa para o alcance de posições, hierarquicamente, superiores. A meritocracia aparece nos objetivos a serem alcançados tanto no curso de formação de professores como nos critérios de remuneração dos professores que alcançarem as metas pré-estabelecidas (item 4).

Ainda sobre as proposições, incluem-se a diversificação do ensino médio, de acordo com a vocação e o interesse dos alunos; e a implementação de um programa de certificação federal dos professores de 1° e 2° grau, com pagamento de bônus adicionais à remuneração regular.

O programa de certificação de capacidades não é apresentado com clareza no documento. Não há menção alguma sobre a forma como esse programa será implantado no país. Mesmo com essa omissão, o discurso sobre as iniciativas no campo de formação contribui para que a posição assumida pelo governo seja revelada.

Os excertos, a seguir, parecem confirmar um modelo de formação do trabalhador alinhado a lógica do capital:

[...] o problema para a maioria da força de trabalho, em particular para a mais jovem, **é a falta de habilidades**” (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 10) (grifo meu); “[...] o ideal seria garantir a cada trabalhador [...] o direito a uma formação anual. **Esta oportunidade, representada por um cupom**, pode ser utilizada como um ativo para aqueles que procuram emprego” (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2016, p. 10, grifos meu).

Nessa formulação, a expressão “*oportunidade, representada por um cupom*” revela as referências mercantis do governo de Michel Temer. *Cupom* que, na etimologia da palavra, significa dar direito à folhetos, brindes, encomenda de mercadorias coaduna com o lugar equivocado que o governo tem apresentado sua agenda na Educação.

Até o enunciado: “[...] *o Governo deve evitar mudanças súbitas e inesperadas que afetem o funcionamento das empresas e a vida das pessoas. A implantação das políticas públicas deve ocorrer sempre de modo gradual e transparente*” posto na introdução do documento pode ser facilmente questionado, em razão das mudanças nas políticas educacionais sem qualquer consulta às entidades historicamente representativas nas discussões sobre Educação.

Em outras palavras, as orientações do documento são prescritas a partir da ótica economicista de forma a colocar a educação e, em especial, o trabalho docente, subordinados a interesses e a processos econômicos.

5.2.2 Projeto Escola “sem” Partido

O retrocesso do governo de Michel Temer se manifesta com o projeto Escola “sem” Partido - Projeto de Lei do Senado nº 193/2016⁷⁴ - proposto pelo Senador Magno Malta para “prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”, às quais denomina “de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis” (BRASIL, 2016c, p.05).

O Projeto de Lei do Senado nº 193/2016, que inclui o programa Escola “sem” Partido dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) teve origem no

⁷⁴ Enquanto concluí a tese, a decisão liminar do ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal (STF), suspendia no Estado de Alagoas a integralidade da Lei 7.800/2016 - projeto de lei Escola sem Partido - até que Ação Direta de Inconstitucionalidade seja julgada no plenário do STF. Cf: < <https://goo.gl/XT9m78>> Acesso em: 24 mar. 2017.

movimento Escola “sem” Partido criado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004. Dez anos depois, em 2014, o deputado estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) auxiliado por Miguel Nagib apresentou um projeto intitulado Programa Escola “sem” Partido. Em seguida, dois projetos de lei foram encaminhados ao Congresso Nacional: um na Câmara dos Deputados, o PL 867/2015 de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB); e o mais recente, encaminhado ao Senado Federal, o PL 193/2016 apresentado pelo senador Magno Malta (PR-ES).

A proposta do PL 193/2016 é proibir os professores, no exercício de sua função, de promoverem debates sobre gênero, raça, sexualidade e religião nas escolas. Determinam a restrição dos conteúdos de ensino para dificultarem o pluralismo de ideias no âmbito educacional. O art. 5º prevê que, no exercício de suas funções, o professor:

- I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
- V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;
- VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, 2016c, p. 02-03).

O projeto Escola “sem” Partido parte da premissa de que os professores fazem apologia ao marxismo para doutrinar os alunos em sala de aula. Considerando a análise de Fairclough (2001) que afirma que o discurso envolve a propriedade, a produção e a interpretação dos textos é possível depreender que o mesmo conteúdo proposicional pode estar a serviço de diferentes relações de poder.

Fairclough (2001) comenta que uma amostra discursiva revela “[...] totalmente as características detalhadas, ou deixa as características inexplicadas” (p. 290). Nesse sentido, reporto-me às argumentações de Penna (2017) sobre o discurso do Projeto Escola “sem” Partido. Penna (2017) indica alguns elementos que possibilitam compreender como o movimento de origem *Escola “sem” Partido* foi incorporado e serviu de inspiração a outros projetos de lei. O primeiro elemento trata de uma concepção de escolarização que parte da ideia de que o professor não é educador, que dissocia o ato de educar do ato de instruir. No

discurso do Escola “sem” Partido “equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno” (PENNA, 2017, p. 36).

Penna (2017) comenta que no *site* do Movimento Escola “sem” Partido tem uma “biblioteca politicamente incorreta⁷⁵”, na qual apenas quatro livros são indicados como guias de leitura. O primeiro livro indicado é de autoria de Armino Moreira (2012). Trata-se do livro “Professor não é educador” ao referir-se “[...] que é nocivo dar ao professor a missão de educar; que a função do professor é instruir; e que educar e instruir são coisas muito diferentes (p. 07). Moreira (2012) escreveu em seu livro: “[...] a legislação sobre o ensino deve ter o escopo seguinte: que o aluno aprenda o que precisa de aprender, no menor tempo possível e com o menor esforço” (p.24); “escola não é lugar de pesquisa científica ” (p. 46). E mais:

Já se publicou que 90% dos nossos conhecimentos entram pela vista, 8% pelo ouvido e 2% pelos outros sentidos. Perante esta informação, somos levados a meditar sobre o valor da aula falada. E a primeira coisa que vem à mente é perguntar por quê [sic], então, continuamos a dar aulas faladas” (p. 44-45).

[...] Exige que os manuais sejam bons e contenham todo o programa. Seja qual for o método de ensino, é necessário que **os manuais tenham essas qualidades** (p.45).

O emprego de **professores despreparados** produziu alguns efeitos que merecem ser observados. [...] Foi dada aos professores e aos estabelecimentos de ensino uma apreciável liberdade para elaborar currículos próprios. Assim, os currículos variavam de cidade para cidade e até de escola para escola. Isso permitiu que cada escola tivesse seus **currículos adaptados à ignorância de seus professores**. [...] Espalhava-se a ideia de que o ensino não era melhor porque o governo não queria investir no ensino – como se a qualidade do ensino dependesse apenas do dinheiro nele investido...**algumas pessoas até diziam que o governo não queria ensino bom, para que o povo não abrisse os olhos. E alguns professores espalhavam essa tolice!**... (MOREIRA, 2012, p. 89) (grifos meu).

O conteúdo do livro de Armino Moreira (2012) é um desserviço ao campo da Educação. Seu discurso é útil aos formuladores do projeto Escola “sem” Partido, ao defender a ideia de que o professor não é educador. Objetivamente, o discurso de Armino Moreira alinhado ao Projeto Escola “sem” Partido defende o cerceamento dos princípios educativos que promovam o estímulo ao pensamento livre, à criatividade e a promoção do desenvolvimento integral do aluno em um trabalho pedagógico que tenha como finalidade construir um sujeito autônomo, independente e solidário.

O segundo elemento apresentado por Penna (2017) refere-se à desqualificação do professor que aparece, de forma explícita, no discurso da Escola “sem” Partido com a

⁷⁵ Cf.:<<https://goo.gl/O0kA61>> Acesso em: 13 abr. 2017.

afirmativa “[...] de que nenhum pai é obrigado a confiar no professor” (p. 38). O terceiro elemento trata das “estratégias discursivas fascistas” no âmbito do Projeto Escola “sem” Partido (PENNA, 2017, s/p).

Em minha compreensão, formulações semelhantes aos da Escola “sem” Partido foram assumidas no contexto da ditadura civil militar no Brasil. Na época da ditadura, o AI- 5, no artigo 5º determinou a “[...] proibição de atividade ou manifestação sobre assunto de natureza política” (BRASIL, 1968). O recrudescimento da repressão no ambiente acadêmico resultou no desmonte do projeto da Universidade de Brasília (UnB); com o Massacre de Mangueiras, em 1970, quando dez cientistas da Fiocruz foram cassados; as centenas de docentes cassados pelo AI-5 e a política de imposição do medo no interior das universidades. Importante lembrar, o artigo de Leher (2015, s/p) publicado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd que sintetiza o golpe civil militar de 1964, relacionando-o às iniciativas da ditadura na educação superior que priorizaram o combate às influências marxistas e ao nacional-desenvolvimentismo, como expresso na cassação de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

O Projeto Escola “sem” Partido com iniciativas semelhantes ao contexto educacional no período da ditadura civil militar propõe que a “[...] melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar” (PROJETO DE LEI nº 193/2016) é impedir o discurso que não represente os ideais conservadores de determinada ordem. No limite, o discurso do projeto parece contribuir com a ideia de que a educação a distância, com pouca (ou nenhuma) intervenção do professor, através do uso intensivo das TIC, com vídeos, materiais didáticos prontos e conteúdo controlado atendem à perspectiva conservadora da *Lei da Mordaza* (como também é conhecido o programa do movimento Escola “sem” Partido) para inviabilizar a transformação da sociedade por meio da Educação.

5.2.3 A contrarreforma educacional do Ensino Médio e o Notório Saber: o modelo proposto pela organização estadunidense *Teach for All*

[...] a primeira medida tomada pelo atual ministro em relação à educação, antes da liberação do FIES supracitada, foi a edição da MP 746 que instaura a contrarreforma do ensino médio, ameaçando, até mesmo, a configuração profissional dos docentes a partir da

instauração do ‘notório saber’ como legitimador de contratações; retirando disciplinas como educação física e artes do currículo obrigatório; intensificando a relação empresa-escola e, como resposta, incendiando a juventude que, ciente do tamanho da perda, e aprofundando a pedagogia desenvolvida nas lutas de anos anteriores, reocupa as escolas secundárias do país em uma escala e velocidade muito maior que no ano de 2015

Andes, 2017, p. 27-28

A instauração de *rankings* meritocráticos a partir do critério da “qualidade” tem sido ações presentes no campo educacional que remetem às experiências do passado. Essa qualidade educacional construída a partir de conceitos mercantis já esteve em evidência nos Acordos MEC - USAID na década de 1960.

Não é coincidência que uma das ações atuais desenvolvidas pela gestão do MEC é a contrarreforma educacional do Ensino Médio. Ao apresentar a Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, que institui a contrarreforma educacional do Ensino Médio através da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o governo de Michel Temer se baseou no IDEB que, segundo dados oficiais⁷⁶ do ano de 2011 até 2015, ficou estagnado em 3,7, quando a meta era atingir 4,3 (BRASIL, 2016b).

A Lei nº 13.415/2017 propõe alterações na estrutura curricular determinando que o ensino de língua portuguesa e matemática seja obrigatório nos três anos do ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Além de restringir a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2015).

⁷⁶ Cf.: <<https://goo.gl/ax1ZRG>> Acesso em: 06 mar. 2017.

Ao ingressar na universidade, e diante dos critérios de regulamentação da instituição de ensino superior, o estudante poderá solicitar o aproveitamento de créditos das disciplinas cursadas no ensino médio para obter a isenção de cursá-las.

Importa assinalar, que a Lei nº 13.415/2017 altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao tornar os conteúdos de Artes e Educação Física obrigatórios, apenas no segmento da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e retira a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. Nestas circunstâncias, a Lei no 9.394/96, passa a vigorar acrescida do seguinte artigo 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da **Base Nacional Comum Curricular** não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os **padrões de desempenho** esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da **Base Nacional Comum Curricular**.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a **adotar um trabalho** voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos **aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais**.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e **atividades on-line**, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017, s/p) (grifos meu).

Por hipótese, como ocorreu com a Lei 5692/71 quando as escolas privadas não aplicaram o mesmo currículo das escolas públicas, criando-se, a dualidade no sistema de

educação do Brasil, parece que a atual contrarreforma do ensino médio reeditará a mesma situação.

As perspectivas curriculares que, atualmente, constituem-se de treze disciplinas obrigatórias, também sofrerá alterações e caberá a Base Nacional Comum Curricular definir os objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, atendendo às diretrizes do Conselho Nacional de Educação, que determina quatro grandes áreas do conhecimento como fundamentais na formação do aluno.

Das quatro áreas, três mencionam a relação com as TIC (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias), evidenciando a sua relevância na elaboração da contrarreforma do ensino médio.

No oitavo parágrafo do artigo 35-A, as TIC são colocadas numa posição de relevância, como se constata nos excertos: “[...] as formas de avaliação processual e formativa” serão organizadas “nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e **atividades online**”, de maneira que ao final do ensino médio o educando demonstre: “**domínio dos princípios** científicos e **tecnológicos** que presidem a produção moderna” (BRASIL, 2017, s/p) (grifos meu).

A “relevância” das TIC na contrarreforma do Ensino Médio parece legitimar a presença na escola do *notório saber* que permite lecionar no ensino técnico e profissional, sem formação específica na área de atuação. Basta ter *notório saber* para operar com as TIC e estar em condições de executar tarefas em sala de aula. De forma similar, a Lei 5692/71 também legitimou a presença do *especialista em educação* colaborando negativamente para a divisão do trabalho nas escolas com a setorização e à segmentação das atividades pedagógicas. Sob este enfoque, posso compreender a forma como as leis e os programas educacionais elaborados pelo governo enfatizam o uso intensivo das TIC para criar possibilidades de esvaziamento e expropriação do trabalho docente. Desde Labarca (1995), consultor da CEPAL, a prevalência das TIC sobre o trabalho docente já era anunciada ao colocar o professor como um componente essencial da “tecnologia educacional” (p. 165).

As perspectivas curriculares balizadas pela eficiência e eficácia expressam que o tecnicismo da educação tem sido intensificado, atualmente, também nos processos nacionais de avaliação. Consta no 6º parágrafo do artigo 35-A que a “ União estabelecerá os **padrões de desempenho** esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da **Base Nacional Comum Curricular**” (BRASIL, 2017) (grifo meu). No Capítulo II, seção IV, do Ensino Médio, especificamente, o artigo 36 trata das seguintes disposições:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação **com ênfase técnica e profissional** considerará:

I - a inclusão de **vivências práticas de trabalho no setor produtivo** ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão **reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento**, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados **por meio de educação a distância** ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput (BRASIL, 2017, s/p) (grifos meu).

Nesse contexto, os principais retrocessos são, a meu ver:

- (1) os princípios gerencialistas com ênfase na produtividade expressos pelos “*padrões de desempenho*” esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação” (artigo 35-A § 6º);
- (2) o reducionismo tecnicista que valoriza a dimensão experimental/instrumental/ pragmática representada nos conceitos de *competências e habilidades* (art. 36 § 1º);
- (3) o uso intensivo das TIC, via *educação a distância* ou *educação presencial mediada por tecnologias*.

Não trato de discutir em detalhe a Lei nº 13.415/2017, contudo é importante sinalizar o que fica contido em seu discurso: a centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recentemente aprovada em sua terceira versão e cujo processo alinha-se às prescrições curriculares com base nas avaliações em larga escala e por decorrência, em metas de desempenho como critério para a distribuição de recursos.

Como já comentando, a BNCC, criada em abril de 2013, foi formulada inicialmente a partir do *Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais*, ocorrido nos Estados Unidos da América do Norte, organizado e patrocinado pela Fundação Lemann (MACEDO, 2014).

Sua proposta ficou disponível à população para sugestões via *internet* por meio de uma plataforma digital e o texto final foi encaminhado para a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2016 tendo recebido mais de 12 milhões de contribuições de instituições e público em geral (BRASIL, 2015).

Como referência obrigatória para a elaboração dos currículos nos estados, nos municípios, na rede federal e nas escolas privadas, a terceira versão da BNCC aprovada em abril de 2017 tem em seu discurso a substituição da expressão *direito à educação* (fato amparado por lei, sendo o Estado responsável por garantir educação a todos os brasileiros) pela expressão *direito à aprendizagem*.

Ao mesmo tempo, em que a expressão *direito à aprendizagem* omite a função do Estado também encaminha para o trabalho docente a responsabilidade de garantir a educação a todos.

Tais considerações estão bem alinhadas aos princípios neoliberais que foram sendo incorporados na formulação das políticas educacionais brasileiras e ao discurso do empresariamento na Educação, inclusive, presente na elaboração da BNCC. Portanto, a contrarreforma do ensino médio não pode ser examinada isoladamente, mas sim em relação a BNCC.

Compondo a contrarreforma do ensino médio, está “[...] a configuração profissional dos docentes a partir da instauração do ‘notório saber’ como legitimador de contratações” (ANDES, 2017, p. 27-28). *Notório saber* é uma das estratégias da Fundação Lemann e Itaú Social para recrutamento e preparação de professores temporários, em cursos “relâmpagos” de seis semanas de duração.

O *notório saber* que permite lecionar no ensino técnico e profissional, sem formação específica na área de atuação desconsidera que *ser professor* é profissão, que demanda formação específica. Etimologicamente, a expressão - *notório saber* - associa um fato que, por ser conhecido, independe de prova à ideia de possuir conhecimento, capacidade ou habilidade para algo. Neste caso, a expressão, por si só, funciona como uma estrutura ideológica do discurso que busca articular a sua enunciação com o lugar que a determina (FAIRCLOUGH, 2001).

Dito de outro modo, não se pode ignorar as condições e o contexto de produção dos processos constitutivos do discurso do notório saber. Devo ressaltar a explicação de Freitas (2016a), em texto postado em seu blog⁷⁷, ao comentar as questões de fundo relacionadas a esse discurso. A organização estadunidense *Teach for All* atua em quarenta países sendo financiada tanto por grupos privados quanto por recursos públicos⁷⁸. No Brasil, essa organização começou a funcionar, em 2017, no Estado do Mato Grosso do Sul por meio de parceria com a organização não governamental *Ensina Brasil*.

Freitas (2016a), indica a forma como a organização social de formação de professores chamada *Ensina Brasil* tem operado no país para promover cursos que permitam aos profissionais com notório saber dar aulas de conteúdos de áreas afins à sua formação.

Segundo Freitas (2016a) a organização *Ensina Brasil* tem recrutado egressos de quaisquer cursos superiores a frequentarem cursos de duração de cinco semanas para exercerem a função de professores temporários, ganhando o salário inicial da carreira. A meu ver, este curso possui, assim, como principal finalidade estruturar as reformas empresariais na educação baseadas na desqualificação e desmonte do trabalho docente. Digno de nota, observar os parceiros do *Ensina Brasil* como a Fundação Lemann, o Instituto Península, ligado ao empresário Abílio Diniz, listado em 2016 entre os setenta maiores bilionários do Brasil pela revista Forbes, a Fundação Itaú e o Banco Mundial. Em que pese as muitas discussões neste âmbito, enquanto o Plano Nacional da Educação, em vigência, determina que

⁷⁷ Cf.: < <https://goo.gl/mwBS5Q> > Acesso em: 24 mar. 2017.

⁷⁸ Cf.: < <http://teachforall.org/en> > Acesso em: 24 mar. 2017.

os professores que atuam no ensino básico devem possuir licenciatura na área de conhecimento em que atuam, o *notório saber* contribui para a desprofissionalização docente.

5.2.4 Desregulamentação do trabalho docente: Terceirização na Educação

A terceirização provoca uma relação trilateral em face da contratação de força de trabalho no mercado capitalista: o obreiro, prestador de serviços, que realiza suas atividades materiais e intelectuais junto à empresa tomadora de serviços; a empresa terceirizante, que contrata este obreiro, firmando com ele os vínculos jurídicos trabalhistas pertinentes; a empresa tomadora de serviços, que recebe a prestação de labor, mas não assume a posição clássica de empregadora desse trabalhador envolvido.

Delgado, 2012. p. 435

O Projeto de Lei 4330/2004 (BRASIL, 2004a) que autoriza a contratação terceirizada de trabalhadores, sem restrições, em todas as áreas (atividade-fim⁷⁹ e atividade-meio⁸⁰) das empresas privadas e na administração pública conduzirá à redução de concursos públicos e intensificará a precarização do trabalho. No Brasil, a contratação terceirizada remete as décadas de 1970 e 1980 quando, no contexto da ditadura civil militar, o Decreto-Lei 200/67 que promoveu uma reforma na administração pública determinou:

[...] Art. 10. A execução das atividades da Administração Federal deverá ser amplamente descentralizada [...] § 7o Para melhor desincumbir-se das tarefas de planejamento, coordenação, supervisão e controle e com o objetivo de impedir o crescimento desmesurado da máquina administrativa, a Administração procurará desobrigar-se da realização material de tarefas executivas, recorrendo, sempre que

⁷⁹ *Atividade-fim*: empresas e cooperativas de mão-de-obra. São “funções e tarefas empresariais e laborais que se ajustam ao núcleo da dinâmica empresarial do tomador dos serviços, compondo a essência dessa dinâmica e contribuindo inclusive para a definição de seu posicionamento e classificação no contexto empresarial e econômico”.

DELGADO, Mauricio Godinho. Curso de Direito do Trabalho. 11. ed. São Paulo: LTr, 2012. p. 435.

⁸⁰ *Atividade-meio*: imprensa, limpeza, segurança, dentre outras atividades. São “funções e tarefas empresariais e laborais que não se ajustam ao núcleo da dinâmica empresarial do tomador dos serviços, nem compõem a essência dessa dinâmica ou contribuem para a definição de seu posicionamento no contexto empresarial e econômico mais amplo”.

DELGADO, Mauricio Godinho. Curso de Direito do Trabalho. 11. ed. São Paulo: LTr, 2012. p. 435.

possível, à execução indireta, mediante contrato, desde que exista, na área, iniciativa privada suficientemente desenvolvida e capacitada a desempenhar os encargos de execução (BRASIL, 1967, s/p).

Como já comentado, observo que a questão da terceirização e os elementos a ela associados não podem ser analisados como aspectos isolados e descontextualizados do movimento mais amplo do capital. A terceirização em qualquer tipo de atividade em empresas privadas, públicas e de economia mista, afeta diretamente os trabalhadores com a perda de direitos historicamente conquistados como aposentadoria, fundo de garantia e seguro desemprego, dentre outros.

É importante lembrar o contexto da década de 1990, em que a pragmática neoliberal teve como consequências a privatização de empresas públicas e a desregulamentação dos direitos do trabalho. Foi assim nos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso que, sob a égide da pragmática neoliberal, as políticas educacionais brasileiras tiveram como base às orientações dos organismos internacionais apresentadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, sob a direção da UNESCO, UNICEF e Banco Mundial.

De modo geral, as orientações dos organismos internacionais apresentadas na conferência eram a redefinição do papel do Estado, a reforma da Educação, a privatização e a desvinculação do Estado das responsabilidades com os direitos trabalhistas.

Como observa Fairclough (2012, p. 315) o neoliberalismo “[...] pode ser entendido como um referente a projetos políticos que visam a remover obstáculos (tais como Estados com fortes programas de assistência social) para o desenvolvimento do novo capitalismo”. Além do mais, “os discursos neoliberais são uma parte significativa dos recursos empregados na busca da concretização do projeto neoliberal” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 315).

Em 1991, o discurso de Fernando Collor de Melo (1990-1992) defendeu a privatização e a terceirização dos serviços públicos afirmando que “[...] a privatização não se limita à venda das empresas, mas também engloba a concessão ao setor privado da exploração de serviços públicos e execução de obras públicas” (COLLOR DE MELO, 2003, s/p).

Na agenda de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) a importância da privatização e dos processos de terceirização são retratados em seu discurso como “concessões de serviços públicos, incluindo a responsabilidade por novos investimentos; contratos de administração de serviços com empresas privadas e terceirização de atividades” (CARDOSO, 1998, s/p).

Fairclough (2012, p. 315) assinala que nos “[...] discursos da economia neoliberal (inclusive as representações da mudança) disseminados e impostos internacionalmente por organizações” é necessário considerar também como esses “[...] discursos e estilos são disseminados internacionalmente, reescalados, reestruturados em meio às áreas da vida social”. Na Educação, a contratação terceirizada de trabalhadores facilitará a:

- a) administração de escolas por Organizações Sociais;
- b) redução de investimentos na área pública;
- c) aprofundará a desvalorização do trabalho docente.

Além disso, vale ainda ressaltar que a contratação terceirizada facilitará a presença na escola do *notório saber* que permite lecionar no ensino técnico e profissional, sem formação específica na área de atuação colaborando, negativamente, para criar possibilidades de esvaziamento e expropriação do trabalho docente.

Na educação pública, os contratos temporários de professores com o intuito de diminuir os custos com a remuneração e, em decorrência, os direitos trabalhistas dos trabalhadores, implicam no enxugamento dos quadros de professores concursados.

O professor terceirizado é contratado pelo regime horista, com o pagamento do salário atrelado às aulas ministradas, sem direito a licença médica, férias, 13º salário e sem representação sindical. Os contratos temporários são desamparados pela legislação prevista na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) posto que dispensa vínculo empregatício, e, portanto, promove alta rotatividade dos trabalhadores nas atividades, tendo em vista que são atreladas a prazos contratuais.

No campo da Educação, os processos de terceirização podem estabelecer-se sob várias formas: “[...] privatização por terceirização de gestão, quando essa passa a ser exercida por uma organização social privada”; e também “[...] por introdução no interior da escola de lógicas de gestão privadas e sistemas de ensino pré-fabricados (em papel ou na forma de *software*) que contribuem para a desqualificação e para elevar o controle sobre o trabalho dos professores” (FREITAS, 2016, p. 141).

Especificamente, sobre a ressignificação dos serviços do Estado, o sociólogo Ricardo Antunes (1995) publicou o livro *Adeus ao Trabalho?* no qual relata que a terceirização no mercado de trabalho se tornaria regra. Vinte anos após a publicação do livro, numa entrevista para o Jornal do Brasil, Antunes (idem, s/p) afirmou: "Entramos numa era terrível, como se constata agora com a votação do Projeto de Lei 4330/2004, que é um projeto selvagem porque amplia de modo absoluto a terceirização”, além de outras medidas que penalizam os trabalhadores.

A terceirização afetará, de modo diferenciado, todos os setores da produção, tanto no setor público quanto no privado sob o mote dos imperativos do capital. A hipótese é que o objetivo do atual governo, “[...] no universo das relações de trabalho, é dar cumprimento à ‘exigência’ do empresariado, cujo objetivo não é outro senão instalar imediatamente uma *sociedade da terceirização total*” (ANTUNES, 2017, s/p)⁸¹. Concordo com Antunes (2017), quando afirma que, sem legislação protetora do trabalho, os trabalhadores são autônomos só na sua aparência, porque são completamente dependentes de um trabalho contingente e precário.

5.2.5 Notas críticas sobre o Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional: Movimento Todos pela Educação e os princípios gerencialistas na Educação

O ensino brasileiro vive um momento ruim. A todo instante o Plano Nacional de Educação (PNE) sofre ataques. Metas estão longe de serem cumpridas. Ninguém se responsabiliza pelos péssimos índices e, enquanto isso, nossas crianças e jovens ficam ainda mais prejudicadas. [...] Peço ao movimento Todos pela Educação que abrace essa causa para vencermos a barreira do governo⁸².

Frase enunciada pelo deputado federal Bacelar (PTN-BA), em 5 de abril de 2017, na Câmara, no encontro com representantes do Observatório do Plano Nacional de Educação (2011-2020) e do Movimento Todos pela Educação. O petenista é relator do Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional (PL 7420/2006) que há onze anos tramita na Câmara. Logo vê-se no enunciado, posto acima, a participação do movimento Todos pela Educação para que a PL 7420/2006 seja aprovada na comissão especial que irá analisar e votar a proposta, antes de seguir para o Plenário. Tendo em conta as formas de atuação deste movimento, no contexto de elaboração das políticas educacionais brasileiras, e em ações relacionadas à educação através do Instituto Ayrton Senna e do projeto Amigos da Escola importa destacar “[...] seu caráter

⁸¹ Cf.: <<https://goo.gl/7w1gxs>> Acesso em: 24 mar. 2017.

⁸² Cf.: <<https://goo.gl/icJj18>> Acesso em: 19 abr. 2017.

corporativo e empresarial por meio da filantropia, da responsabilidade social das empresas e da ideologia do interesse público” (LEHER, 2010a, p. 379).

Outro caso é o Instituto Faça Parte/Instituto Brasil Voluntário⁸³, do qual fazem parte grandes empresas e fundações promotoras da responsabilidade social empresarial e investimento social privado (MARTINS, 2016). Além destes, os órgãos governamentais, como o CONSED e a UNDIME, bem como organismos internacionais também participam do Movimento Todos Pela Educação (idem). Dadas essas características, é importante relembrar a participação do Movimento Todos pela Educação na elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020) e suas formulações sobre as questões da universalização da educação infantil e ensino médio (BRASIL, 2007a).

Estrategicamente, ao assumir o discurso do direito à educação de qualidade, o Movimento Todos pela Educação concentra esforços na aprovação do PL 7420/2006 que dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. Este projeto, originalmente, foi proposto pela Deputada Raquel Teixeira do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A essa proposta inicial somaram-se o pensamento de outros dezoitos projetos⁸⁴.

Um dos projetos apensados é de autoria do Deputado Federal Raul Henry do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB-PE) que propõe a cassação dos direitos políticos do prefeito ou governador que, ao fim do mandato, não apresente índices satisfatórios no IDEB.

O PL 7420/2006 proposto pela Deputada Raquel Teixeira do PSDB trata: (a) do padrão de qualidade da educação, no que se refere, à titulação docente, plano de carreira, formação continuada, jornada de trabalho; (b) plano de educação, padrões de infraestrutura e funcionamento de escolas; (c) estratégias de ensino diferenciadas para a educação infantil, ensino fundamental em tempo integral e ensino médio universalizado, com jornada de cinco horas diárias; (d) avaliação periódica e progressão; (e) alocação de recursos para erradicação do desempenho inaceitável e/ou alocação específica de

⁸³ O Instituto Faça Parte/Instituto Brasil Voluntário foi criado por Milú Villela em conjunto com Heloísa Coelho (Rio Voluntário), José Roberto Marinho (Fundação Roberto Marinho), Maria Elena Johannpeter (Grupo Gerdau/Centro de Voluntariado do Rio Grande do Sul), Roberto Klabin (SOS Mata Atlântica) e Valdir Cimino (Instituto Viva e Deixe Viver) em 2001, ano Internacional do Voluntário (MARTINS, 2016).

⁸⁴ Projeto de Lei nº 7.420, de 2006 e os dezoitos projetos apensados: lei nº 247, de 2007; nº600, de 2007; nº 1.256, de 2007; nº 1.680, de 2007; nº4.886, de 2009; nº8.039, de 2010; nº 8.042, de 2010; nº 413, de 2011; nº 450, de 2011; nº2.417, de 2011; nº 5.519, de 2013; nº5.647, de 2013; nº6.137, de 2013; nº 51, de 2015; nº 89, de 2015; nº 925, de 2015; nº 2.971, de 2015; e nº 4.901, de 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/H7Kiya>> Acesso em: 29 mar. 2017.

recursos em caso de estagnação ou retrocesso nos resultados; (f) controle da evasão e da repetência; (g) transferências voluntárias da União aos entes federados condicionadas aos esforços realizados para a melhoria de desempenho dos alunos; (h) infração político-administrativa e ato de improbidade administrativa, caso a lei não seja cumprida (BRASIL, 2006c).

Tanto o Projeto de Lei nº 7420/2006 quanto os dezoito projetos apensados determinam que o não atingimento das metas de desempenho acadêmico dos alunos resulta em severas medidas punitivas para a gestão escolar, com a possibilidade de serem responsabilizados nas esferas civil, política e penal. A aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional é uma das exigências previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014. Durante os meses de maio a dezembro de 2016, a Comissão Mista destinada a analisar o assunto reuniu-se algumas vezes para votar o parecer do projeto, entretanto, adiaram a votação e a proposta ainda deve entrar na pauta de discussões nos plenários da Câmara e do Senado Federal.

O que está em pauta na atual versão do Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional são vinte e dois tópicos que versam desde a infraestrutura até avaliação do desempenho do professor. Estes vinte e dois tópicos serão distribuídos em dimensões, componentes e indicadores de avaliação, tendo como critério de classificação das redes escolares os marcadores: “abaixo do básico”, “básico”, “adequado” e “superior”.

Os indicadores de avaliação referem-se ao desempenho dos alunos nos exames do SAEB, tendo como margem o aprendizado suficiente e/ou desejável, de acordo com as escalas adotadas nessas avaliações. Com base nessas informações, os gestores vão emitir relatórios sobre o “*padrão de qualidade*” da instituição de ensino como uma espécie de “*prestação de contas*”; ao final de cada gestão, prefeitos e governadores serão avaliados e, caso a lei não seja cumprida serão enquadrados em ato de improbidade administrativa (BRASIL, 2007a).

Mas, o projeto de lei 7420/2006 determina a “não punição” aos gestores desde que seja comprovado que os recursos públicos destinados ao alcance do padrão de qualidade tenham sido corretamente utilizados. A diferença entre o projeto original, proposto pela então deputada federal Raquel Teixeira, e atualmente secretária de Educação do Estado de Goiás, e a atual versão do projeto de lei refere-se à punição sob pena de ato de improbidade administrativa. Na atual versão do Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional, a punição aplicada ao gestor será ressarcimento em dinheiro ou providências que assegurem o resultado esperado⁸⁵.

⁸⁵ Cf. <<https://goo.gl/BHD4hv>> Acesso em: 19 abr. 2017.

No Estado de Pernambuco, já está em vigor a Lei nº 13.273, de 5 de julho de 2007 que estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional, contudo apresenta características diferentes da lei que está sendo discutida no Congresso. Em Pernambuco, determina-se apenas que, ao final do mandato, prefeitos e governadores apresentem um relatório com indicadores referentes aos últimos quatro anos sem nenhum tipo de punição àqueles que retrocederem ou não apresentarem resultados satisfatórios (BRASIL, 2007j).

A responsabilização pelos resultados associado a meritocracia, como distinção ou sanção aplicada com base no mérito de se ter alcançado ou não o padrão de qualidade previsto na Lei de Responsabilidade Educacional não exclui os professores e os gestores escolares deste processo.

Importa também relembrar, que o Ministério da Educação (MEC) tem como parâmetro de avaliação os resultados dos exames do IDEB, imprimindo uma lógica de resultados no ensino público brasileiro em que as parcerias público-privado são consideradas estratégicas.

O IDEB como indicador nacional no acompanhamento da qualidade da educação do país, a partir de dados obtidos no Censo Escolar e nas avaliações do SAEB, favorece a implementação de políticas de *accountability* e de responsabilização.

Partilho com Freitas (2011) a ideia de que associado à responsabilização está o processo que envolve a fiscalização da obtenção de metas de desempenho acadêmico pela escola, aferido a partir de testes padronizados; justificados como necessários para monitorar o funcionamento dos sistemas de ensino.

O Projeto de Lei nº 7420/2006 e os demais projetos pensados determinam o acompanhamento dos resultados das avaliações e das taxas de rendimento em cada ente federado e o cumprimento de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação (BRASIL, 2006c).

A intenção de responsabilizar os profissionais da Educação pela *qualidade da educação* não é novidade, sendo uma alternativa para o Estado diminuir suas responsabilidades com a escola pública, confirmando o Estado mínimo, defendido no contexto da reforma na década de 1990, ocasião em que discutia-se um modelo de gestão pública gerencialista.

Não resta dúvida de que o Projeto de Lei nº 7420/ 2006 assume um caráter gerencialista de Educação, em prol da eficiência e eficácia dos processos pedagógicos; atuando, inclusive, como instrumento de punições e de prestação de contas, a partir dos resultados de desempenho escolar e seus determinantes para todos os segmentos de ensino.

Importante observar a atuação do grupo de empresários que fazem parte do Movimento Todos pela Educação como sendo os principais sujeitos políticos na elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020) e na “consultoria” sobre o Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional.

O interesse dos empresários na universalização e na gestão de qualidade na educação básica justifica-se na adequação da formação dos trabalhadores às necessidades do mercado.

Lúcia Neves (2002), comenta que as políticas neoliberais têm como objetivo a implantação de gestão gerencialista na educação pública para assegurar a relação público-privado e, em decorrência, a privatização dos sistemas de ensino. A autora afirma que a privatização dos sistemas de ensino públicos resulta de ações de Estado, por intermédio do empresariamento da Educação.

Do mesmo modo, Leher (2002) assinala que o empresariamento na Educação tece teias de relações com o Estado, através de seus aliados na Presidência da República, na área econômica, no MEC, no Conselho Nacional de Educação e nos partidos de sustentação dos governos estaduais e federal.

Seguindo as diretrizes da concepção gerencialista de Educação, balizada pela responsabilização docente e avaliação, o governo do Estado do Rio de Janeiro, criou em 2011, o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ), instituído pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, com a finalidade de monitorar a qualidade do ensino e colaborar com os resultados de avaliações em larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) (RIO DE JANEIRO, 2011a).

O SAERJ compreende dois programas de avaliação complementares: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa (idem).

Anterior a criação do IDERJ já havia o sistema de avaliação externa do Estado, criado em janeiro de 2000, com o nome de Sistema de Avaliação Permanente das Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de monitorar o uso de processos avaliativos e estabelecer gratificações por desempenho (RIO DE JANEIRO, 2011b).

É importante mencionar essa informação sobre o governo do Estado do Rio de Janeiro para compreendermos o processo de implementação das políticas de avaliação de rendimento na referida rede. Como eixo central das políticas de *accountability* e de responsabilização está o conceito de qualidade:

[...] onde a responsabilização pelos resultados é legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas) visando a constituição de um 'espaço' que se firma progressivamente como 'público não estatal' em contraposição ao 'público estatal'. (FREITAS, 2012, p. 346).

Shiroma e Evangelista (2011, p. 135) asseguram que a “[...] política de responsabilização que se procura impingir aos professores” na forma de gestão gerencial por resultados “[...] pressupõe um forte sistema de avaliação, critérios e indicadores definidos”, a despeito das precárias condições objetivas de trabalho docente.

Os aspectos focados no discurso do PL 7420/2006, expressam as determinações das políticas de *accountability* que, articuladas à gestão gerencialista, têm promovido a racionalização do trabalho pedagógico e estabelecido mecanismos de controle sobre as escolas brasileiras.

Nesses termos, quando as políticas educacionais no âmbito dos processos de avaliação na escola, prioritariamente, buscam atender aos critérios de qualidade, aumentam a possibilidade de as perspectivas curriculares operarem com testes padronizados e estandardizados.

Por fim, o Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional (ainda em trâmite no MEC) alinhado às condicionalidades dos organismos internacionais já pode ser considerado retrocesso. Em princípio, expressa às formulações Banco Mundial, que usualmente trata o professor como fator casual nas considerações sobre o desempenho escolar dos estudantes desconsiderando fatores outros relacionados aos problemas que afligem ao campo da educação e que, portanto, interferem no trabalho docente.

5.2.6 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: a combinação entre investimento em tecnologias e material didático

No capítulo dois tratei do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que busca resultados que atendam aos indicadores oficiais de qualidade de ensino com uma função de controle e regulação das políticas de avaliação. Nesse sentido, analisei a ANRESC, conhecida como Prova Brasil, o SAEB e o bônus mérito relacionado ao IDESP. Após ter redigido o

capítulo dois, o INEP divulgou, recentemente, no dia 20 de abril de 2017 a Portaria 564/17 que altera o público-alvo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A portaria 564/17 determina que todas as escolas públicas e privadas, de zonas urbanas e rurais, e com pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares na 3ª série do Ensino Médio (ou 4ª série do Ensino Médio quando esta for a série de conclusão da etapa) farão parte das avaliações censitárias. As escolas públicas de zonas urbanas e rurais com dez ou mais estudantes matriculados em turmas regulares de 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental seguem fazendo as avaliações como já ocorria. As escolas privadas com ensino fundamental anos finais e ensino médio permanecem desobrigadas a cumprir as avaliações censitárias obrigatórias. Importante lembrar que o Saeb é obrigatório para as escolas públicas e facultativo para as escolas privadas. As escolas públicas, portanto, terão seu Ideb calculado e as escolas privadas interessadas em ter o índice aferido deverão participar do Saeb.

Nesta seção busco analisar a política educacional com ênfase no uso intensivo das TIC, como um dos principais mecanismos adotados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Observo que tem contribuído para o esvaziamento e expropriação do trabalho docente, colocando ou buscando colocar o professor como um “coadjuvante” do processo pedagógico, na medida em que supervaloriza às técnicas como estratégias eficazes de ensino.

Diversas ações nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro evidenciam que, em contexto escolar, a combinação entre investimento em tecnologias, material didático e IDEB tem sustentado às práticas educativas em sala de aula.

É válido lembrar os dados discursivos ligados ao esvaziamento do trabalho docente; no caso à Educopédia (já citada em outro capítulo), criada no 2º semestre de 2010 pela subsecretaria de Projetos Estratégicos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, definida como: “[...] uma alternativa para alunos que perderam aulas; que não compreenderam o conteúdo; que precisam de um reforço escolar e também para o desenvolvimento constante e aprofundado de competências e habilidades”⁸⁶.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro aposta na Educopédia “[...] onde os alunos poderão consumir conteúdos e praticar o que foi ensinado⁸⁷”, através de aulas digitais autoexplicativas. O excerto citado evidencia a desqualificação do papel do professor

⁸⁶ Cf. :<<https://goo.gl/i5tUZI>> Acesso em: 05 abr. 2017.

⁸⁷ Cf: <<https://goo.gl/shO3m0>> Acesso em: 19 abr. 2017.

no processo de ensino e aprendizagem, e fundamentalmente reivindica o protagonismo das TIC naquilo que se propõe a denominar de “aulas digitais autoexplicativas”.

Do mesmo modo, os sentidos atribuídos as TIC pode ser conferido no material produzido pela prefeitura do Rio de Janeiro, em 2011. Trata-se do material *Escola Entre Mídias* distribuído aos profissionais de educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Composto por 204 laudas, na introdução o material é apresentado como uma publicação que

[...] oferece informações teórico-práticas sobre a aprendizagem mediada por meio da articulação da comunicação com os componentes curriculares, para que se possam criar, desenvolver e avaliar as atividades midiaeducativas (MULTIRIO, 2011, p. 15).

No material *Escola Entre Mídias* é disponibilizado “o passo a passo do planejamento da produção de vídeo, de áudio e de web, com modelos de formulários que podem ser adaptados a cada necessidade e especificidade” (MULTIRIO, 2011, p. 15).

Composto por três capítulos, o primeiro intitulado *Educação e Comunicação: diálogo pedagógico*; o segundo capítulo com o título *Um olhar midiaeducativo sobre o currículo*; e por último o capítulo que trata *Som e imagem: um encontro que dá asas à imaginação* o material não aprofunda as questões que se propõe a discutir.

O último capítulo traz exemplos de atividades com o uso de mídias ressaltando a importância “da incorporação da produção de áudio, de vídeo e o uso do computador e da comunicação móvel (celular) nas atividades pedagógicas na rotina da escola (MULTIRIO, 2011, p. 101).

O discurso do material *Escola Entre Mídias* está, evidentemente, atribuindo lugar de destaque às tecnologias, inclusive assegurando que a

Secretaria Municipal de Educação tem investido em laboratórios de informática, netbooks, banda larga, entre outras ações que ratificam o entendimento da parceria entre tecnologia e educação (MULTIRIO, 2011, p. 07).

Com esse discurso, em torno da necessidade da parceria entre tecnologia e educação há referência sobre competências e habilidades reiterando a ideia de que o uso intensivo das TIC promove novas formas de conhecimento. Sem a pretensão de aprofundar esta análise discursiva é importante considerar que este material parece se integrar ao cenário do IDEB ao desdobrar-se no discurso das competências e habilidades, referindo-se aos alunos e aos professores.

O IDEB como indicador da qualidade do sistema de ensino fundamental brasileiro tem servido ao ranqueamento entre as escolas e, portanto revela-se um instrumento em nada formativo, culminando no estabelecimento de parcerias público-privadas que desobrigam o Estado do seu dever de garantir a educação. É o caso da *Vox Capital*, empresa de investimentos brasileira, que anunciou neste ano (2017) um aporte de R\$4 milhões no empreendimento denominado *Aondê educacional*, que atua nas áreas de Educação e Tecnologia sendo responsável pela criação de materiais pedagógicos direcionados a alunos da Educação Básica matriculados nas escolas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Aondê educacional também desenvolve a plataforma digital denominada *Conecturma* centrada numa metodologia de aprendizagem de Língua Portuguesa, Matemática e Habilidades Socioemocionais que utiliza recursos, como livros didáticos, jogos, desenhos animados e vídeos musicais.

Em uma rápida incursão pelo *site* do *Conecturma* é possível identificar algumas significações peculiares sobre a forma como a metodologia de ensino desenvolvida nessa plataforma implementa a tecnologia e o lugar atribuído ao professor nesse processo. Os excertos, abaixo, retirados do *site*⁸⁸ do *Conecturma*, reforçam o esvaziamento e a expropriação do trabalho docente ao dar lugar de destaque à plataforma digital nas intervenções pedagógicas, como se estas fossem, simultaneamente, sujeitos e *lócus* de socialização do saber.

“A plataforma gera relatórios que possibilitam intervenções pedagógicas frequentes e precisas para uso dos professores”.

“As redes escolares que utilizam nosso produto também **contam com a formação contínua de seus professores**, por meio de encontros presenciais e acompanhamento a distância”.

“**Nossa meta é** que os professores consigam **melhorar o desempenho** de seus alunos em 30% **nas avaliações oficiais**, com a ajuda da nossa metodologia”.

“**Nossa metodologia é focada em 10 macro competências** essenciais para a vida e liderança no século XXI: análise e síntese da informação; empreendedorismo; comunicação; adaptabilidade; cidadania global; colaboração; produtividade e responsabilidade; pensamento crítico; liderança e inovação” (CONNECTURMA, 2017, s/p, grifos meu).

O que chama atenção é que há omissão do trabalho docente. Tais construções discursivas buscam conferir credibilidade e legitimidade à plataforma digital, como se observa no excerto: “*Conecturma* reúne em si os atributos necessários para superar os problemas do campo da Educação, além de ser um guia de ensino para os alunos”; na

⁸⁸ Cf.:< <https://goo.gl/8WP1wR>> Acesso em: 06 abr. 2017.

plataforma os alunos “[...] aprendem de formas e em ritmos diferentes, já que também são diversos seus conhecimentos prévios, competências e interesses.”⁸⁹,”

Rafael de Carvalho Pullen Parente, idealizador da *Aondê Educacional*, empresa responsável pelo projeto *Conecturma*, que vem sendo testada em escolas públicas, no Estado do Rio de Janeiro e no Estado do Rio Grande do Sul, também implementou:

(a) *Educopédia* (plataforma de aulas digitais utilizada na rede municipal de ensino carioca);

(b) *Rioeduca*⁹⁰ (portal digital da rede municipal de ensino carioca onde podem ser encontrados materiais de ensino destinados aos professores como: Caderno de Artes Cênicas 2016; Caderno de férias 2016; caderno Rio 450 anos – 2015; Língua Escrita Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental; Leitura e Escrita 1º e 2º Anos; Leitura Escrita e Análise Linguística – 2013; Cadernos 2012; Cadernos Desafios e Possibilidades no PEJA 2012; Caderno do GEO 2012; Cadernos de Férias 2013; Cadernos pedagógicos (1ª e 2º semestre de 2017) de Alfabetização, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática; dentre outros.

(c) *Escola 3.0* (sistema integrado de gestão acadêmica da rede municipal de ensino carioca);

(d) *Pé de Vento* (cursos virtuais de alfabetização, matemática, livro digital, animação e jogo digital);

(e) *Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais* (GENTE), escola que atende aos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental da Prefeitura do Rio, implantada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em 2011. A unidade funciona na Escola Municipal André Urani, na Rocinha, com capacidade inicial para atender 180 alunos do 7º ao 9º anos. A proposta é mudar o conteúdo, o método e a gestão: não haverá turmas, anos ou salas de aula. Tablets e smartphones farão parte do material escolar dos alunos e docentes. O conteúdo, as habilidades e as competências são desenvolvidos nas aulas digitais da Plataforma Educopédia e as provas são aplicadas aos alunos por meio do sistema avaliativo Máquina de Testes;

(f) *Máquina de Testes* uma plataforma digital que permite o acompanhamento individualizado da aprendizagem do aluno por meio de avaliações frequentes;

⁸⁹ Cf.:< <https://goo.gl/8WP1wR>> Acesso em: 06 abr. 2017.

⁹⁰ Cf.:< <https://goo.gl/BwJz8G>> Acesso em: 31 mar. 2017.

(g) *Ginásio Experimental Olímpico (GEO)*⁹¹ - escola em tempo integral vocacionada para o esporte, que integra formação acadêmica e esportiva.

(h) *Ginásio Experimental Carioca (GEC)*. As escolas do GEC, onde o GENTE está inserido é resultado de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio, o Ministério da Educação e as organizações - Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura Intel, MSTech, Tamboro, Instituto Ayrton Senna, Instituto Conecta, e UNESCO.

Como observado, a parceria entre Rafael Parente e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a partir do uso intensivo das TIC na Educação, resultou nessa diversidade de iniciativas demonstrando de maneira bastante evidente a retirada do trabalho docente na decisão no processo educativo.

Igualmente importante é analisar os discursos que sustentam esses significados tidos como acional e representacional (FAIRCLOUGH, 2003) que se relacionam com o esvaziamento do trabalho docente. Nesses termos, o significado acional refere-se aos modos de agir e interagir comunicativamente, isto é, os gêneros discursivos. O significado representacional é a forma de representar o mundo através do uso da linguagem; trata-se das escolhas lexicais, e modo de representação dos sujeitos nos textos (FAIRCLOUGH, 2003).

O esvaziamento do trabalho docente traduz-se na figura do “professor polivalente” do Ginásio Experimental Carioca (GEC) cujo material de ensino está posto em *pen drives*. Costa (2015) em sua dissertação intitulada - *O trabalho docente e as tecnologias no Programa Ginásio Experimental Carioca* - aborda a recontextualização educacional das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no Programa Ginásio Experimental Carioca (GEC), da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A autora afirma que, no escopo do referido programa, as TIC tendem a ser incorporadas como estratégia de substituição tecnológica, remetendo ao esvaziamento do

⁹¹ Criado pela Prefeitura do Rio, por meio da Secretaria Municipal Educação, o programa tem como objetivo dar oportunidade para os alunos com aptidões esportivas desenvolverem seu potencial, sem abrir mão de uma educação de excelência. Do total de cinco GEOs, três já estão funcionando e até o fim de 2016 mais duas unidades serão abertas. Nos GEOs, além da rotina de treinos, com pelo menos duas horas de prática esportiva por dia, e da participação em diversas competições, os alunos têm mais aulas de Português, Matemática, Ciências e Inglês, aulas de reforço e a obrigatoriedade de tirar boas notas para continuar treinando. A primeira escola do programa, em Santa Teresa começou a funcionar no início de 2012. Em 2013, os Ginásios Olímpicos Dr. Sócrates, em Pedra de Guaratiba, e Félix Miélli Venerando, no Caju, começaram a funcionar, com capacidade para 350 alunos em cada unidade. Ainda estão previstas as inaugurações dos GEOs da Ilha do Governador, em 2014, e de Honório Gurgel. Nos três Ginásios Experimentais Olímpicos em funcionamento, as modalidades esportivas oferecidas são atletismo, tênis de mesa, vôlei, handebol e xadrez. Além destas modalidades, as unidades de Santa Teresa e Pedra de Guaratiba também oferecem natação, enquanto que a luta olímpica é oferecida nas unidades do Caju e também em Pedra de Guaratiba. Disponível em: <<https://goo.gl/nTsB0t>> Acesso em: 31 mar. 2017.

trabalho docente. Dentre as ações desenvolvidas no GEC, a figura do “professor polivalente” cabe destaque:

Professores polivalentes são a chave para a abordagem das relações entre trabalho docente e TIC. A rigor, são a consequência da substituição tecnológica que remete a esvaziamento, fazendo com que sejam obliteradas as questões relativas à formação e às diferentes dimensões da produção do ensino. Se as atividades, elaboradas com base nas orientações curriculares de cada ano e cada disciplina, são “autoexplicativas”, estão disponíveis e preenchem todas as aulas previstas, só é preciso contar com executores capazes de coordenar o contato das turmas com elas. Caso o esquema falhe, velhas tecnologias, como “apostilas”, estão previstas (COSTA, 2015, p. 27).

Costa (2015) assinala que no GEC as tecnologias são, prioritariamente, suporte para as aulas, especialmente, aquelas em que cabe ao professor polivalente ensinar conteúdos para os quais não teve a devida formação. Além disso, “com as dificuldades de acesso à internet, impera o *pen drive* para o armazenamento de materiais, em geral vídeos, que servem de amparo ao professor polivalente” (COSTA, 2015, p. 56).

Fairclough (2001) destaca a importância de se analisar o modo como os sujeitos são representados no discurso. O termo “aprendizagem personalizada” posto com recorrência na proposta da plataforma *Conecturma* coloca ênfase na autoeducação, ao valorizar a iniciativa individual de cada aluno e secundarizar a influência do professor no processo de aprendizagem.

A individualização do ensino (ou personificação do ensino) é retratada na plataforma *Conecturma*⁹², no seguinte excerto: *Respeitamos a singularidade de cada criança, seu conhecimento prévio, seus interesses e nos apoiamos em suas forças para facilitar a construção de seu conhecimento.*

A individualização do ensino está relacionada ao Sistema Personalizado de Ensino, amplamente utilizado na década de 1970, que preconiza a flexibilidade do ensino e postula a ideia de que a função principal do professor “[...] deixa de ser a de transmitir conhecimento e passa a ser a de acompanhar, aprimorar, treinar e gerenciar” (TODOROV, TRISTÃO, 1975, s/p).

Basicamente, a individualização do ensino busca desenvolver percursos individuais de aprendizagem através da flexibilidade do programa de ensino; o aluno aprende no seu próprio ritmo. Ao relatar a autoeducação da criança - como evidencia o excerto anteriormente citado - evidencia-se o vínculo à abordagem skinneriana que preconiza o uso de objetivos

⁹² Cf.: < <https://goo.gl/wuvvPd> > Acesso em: 13 abr. 2017.

instrucionais, em termos comportamentais, enfatizando procedimentos e técnicas necessários ao controle do processo ensino aprendizagem. Isto porque Skinner (1972), ao falar sobre práticas escolares explora o conceito de individualização do ensino. Para Skinner (1972) “[...] precisamos encontrar práticas que permitam [...] a todos os alunos aprender tão eficientemente quanto seus talentos permitirem” (p. 210).

Se recuarmos no tempo, a trajetória histórica da avaliação nas escolas está representada no modelo do desenho curricular de Ralph Tyler, na década de 1970 que operava com a formulação dos objetivos, definindo-os nos termos de mudança de comportamento esperada no aluno, ao final do processo de ensino e aprendizagem. A racionalidade Tyleriana estabelece que os objetivos devem ser associados a comportamentos. Além disso, como já assinalado, há um vínculo entre o currículo e a avaliação.

Por fim, retomando as questões que ensejaram essa seção, posso afirmar com base nos excertos apresentados que a busca pelo alcance de índices satisfatórios no IDEB tem promovido propostas de ensino padronizado, que comprometem o trabalho docente ao reduzir as atividades do professor a mero aplicador de programas e pacotes curriculares. Há que se levar em conta ainda o esvaziamento do trabalho docente nesse cenário de individualização do ensino, e os sentidos salvacionistas atribuídos às TIC pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

5.3 A lógica reducionista do determinismo tecnológico nas políticas de formação de professores: A certificação em larga escala nos consórcios institucionais

A política de formação de professores do Sistema UAB, seguindo a lógica neoliberal, prioriza a formação imediatista, com foco na certificação. Com a justificativa de atender às camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância, o Sistema UAB se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação, prioriza a formação a distância, considerando apenas a dimensão do ensino, sem o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, e preconiza o uso das tecnologias da informação e comunicação como principal recurso para a formação docente, em massa, seja inicial ou

continuada. Com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, na avaliação e no controle de resultados, a proposta de formação de professores tende a negligenciar os conhecimentos históricos e socialmente produzidos

Silva, Santos, Brito, 2015, p. 06

Diversos consórcios no campo da Educação a Distância foram criados no Brasil. Por isso, para caracterizar a configuração atual da Universidade Aberta do Brasil (UAB) parto da formação de uma das primeiras iniciativas no campo da Educação a Distância (EAD) que foi a criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), em dezembro de 1999, como um consórcio interuniversitário que objetivava democratizar o acesso ao ensino superior público.

A UNIREDE reúne 82 instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada (UNIREDE, 2001). O consórcio apresenta como objetivos:

- a) desenvolver, mediante parcerias com instituições públicas e privadas, projetos de ensino, pesquisa e extensão ligados à Educação a Distância;
- b) promover estudos e pesquisas na área da Educação a Distância e suas relações com a sociedade;
- c) incentivar e realizar atividades de avaliação de estratégias e de impactos econômicos e sociais das políticas, programas e projetos científicos e tecnológicos relacionados à Educação a Distância nas suas mais variadas formas;
- d) difundir informações, experiências e projetos de Educação a Distância à sociedade;
- e) promover a interlocução, articulação e interação entre os mais variados setores para a proposição de políticas públicas que visem a democratização do acesso à educação por meio da Educação a Distância; e
- f) atuar na melhoria dos programas e dos cursos ofertados pelas instituições associadas, no sentido de implementar medidas e padrões de qualidade em Educação a Distância (UNIREDE, 2001, p. 21).

Em atendimento às exigências da Lei n.º 9394/96, diversos programas foram disponibilizados pela UNIREDE, dentre estes, o Programa de Qualificação Docente (PRODOCÊNCIA) que tem como objetivo oferecer cursos de licenciatura de 1ª a 4ª séries e em Ciências, aos professores sem formação em nível superior (BRASIL, 2013). Importante observar que a política de formação de professores, na modalidade a distância, foi normatizada na educação brasileira com a Lei n.º 9394/96, que estabeleceu as bases legais para o oferecimento da educação a distância. Neste mesmo ano, criou-se a Secretaria de

Educação a Distância através do Decreto N° 1.917, de 27 de maio de 1996, no entanto somente em 2005 a EAD é regulamentada, pelo Decreto N° 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

A Lei n.º 9394/96 além de prever, no artigo 63, inciso II, a formação de professores fora da universidade ao incluir como *lócus* de formação, os institutos superiores de educação, também regulamenta a educação a distância como modalidade de ensino para formar professores para o exercício da função. Consta no artigo 87, inciso III, que os municípios, estados e a união, deverão "realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância" (BRASIL, 1996, s/p).

Os artigos 80 e 87 sinalizam como regulamentações: (a) considerar como educação à distância todos os cursos que não sejam integralmente presenciais; (b) exigir o credenciamento específico das Instituições de Ensino Superior que intencionem oferecer quaisquer cursos de EAD; (c) autorizar e reconhecer a oferta de cursos de graduação, de pós-graduação *stricto sensu*; (d) dispensar processo de autorização e reconhecimento para cursos de pós-graduação *latu sensu* para instituições credenciadas para EAD; (e) validar a transferência e o aproveitamento de estudos entre as modalidades (presencial e a distância); (f) exigir exames presenciais nos cursos de graduação e pós-graduação *stricto e latu sensu* (BRASIL, 1996).

Outros programas desenvolvidos pelo consórcio UNIREDE são o *TV Escola e os desafios de hoje* oferecido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício (Proformação) e Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (UNIREDE, 2001).

O curso *TV Escola e os desafios de hoje* destinado aos professores do ensino fundamental e médio de todo o Brasil apresenta um módulo de estudo constituído por material impresso e quatro vídeos produzidos para as unidades de conteúdo, bem como vídeos do acervo da TV Escola. Através de dezoito núcleos distribuídos em vinte e cinco universidades públicas, e sob a coordenação da Universidade de Brasília, a primeira edição do curso matriculou 35 mil professores (UNIREDE, 2001).

Consta no material impresso distribuído aos professores que o objetivo do curso é fornecer a “[...] base que fundamentará e motivará suas práticas pedagógicas de utilização da televisão e de vídeos, ao mesmo tempo procurando responder ao porquê das tecnologias na escola” (UNIREDE, 2001, p. 7). Vale sublinhar que a UNIREDE, ao invés de ampliar o

acesso ao ensino público de graduação e investir nas potencialidades da universidade pública contribui

[...] para o aligeiramento do ensino, para viabilizar a proliferação de cursos de extensão de curta duração, para a comercialização de serviços” e, especialmente, “para legitimar a contratos temporários e precários de tutores, para engendrar o favorecimento ilícito e mecanismos clientelísticos em nome da capacitação técnica (BATISTA, 2002, p. 09-10).

Em decorrência, a UNIREDE pode não conferir primazia à educação pública, ao “[...] convertê-la em veículo de produtos educacionais para o mercado, transformando o ensino, a pesquisa e a extensão universitária em fonte de dividendos privados” (idem, p. 13). Não há como analisar as práticas discursivas no campo das políticas de formação de professores desconsiderando as condições históricas da sua produção.

As políticas de formação de professores na modalidade a distância pautada em concepções tecnicistas e pelo barateamento, em função da redução de custos, por um lado remete ao fetiche tecnológico e por outro, as duas formas de intervenção do ideário neoliberal:

(1) necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares);

(2) necessidade de articular e subordinar produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho (GENTILLI, 1999).

A expansão da educação superior com ênfase na EAD traz graves implicações para o trabalho docente como a flexibilização do trabalho, caracterizada pela redução do trabalho docente à prática, à dimensão técnica para desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e para a certificação em larga escala (SILVA, SANTOS, BRITO, 2015).

A UNIREDE, no âmbito da formação de professores em que a maior parte das iniciativas foi centrada nas estratégias de educação a distância deu origem a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

5.3.1 A Universidade Aberta do Brasil

[...] a estrutura básica da UAB deve se assemelhar mais a uma fábrica, enfatizando a alta produção de cursos (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção audiovisual; de textos de acompanhamento; atendimento a suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso), via várias formas tecnológicas

BRASIL, 2005f, s/p.

Criada pelo Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 5.800/2006 a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como objetivo promover a formação inicial e continuada de professores, via metodologias de educação a distância (BRASIL, 2006). Mas, cabe assinalar que a proposta do sistema UAB data de 2005, embora já no ano anterior, por meio da criação do Fórum das Estatais pela Educação (setembro de 2004), tivessem sido dados os primeiros passos para sua caracterização (GTPE/Andes-SN, 2007, s/p). Em 2005, o Fórum propôs a criação de uma Fundação privada com o objetivo específico de dar apoio à UAB,

em todas as ações que dela fossem demandadas, e foi dado início à primeira fase de implantação do “sistema”, por intermédio de convênios com várias IFES e IEES, visando à diplomação de funcionários do BB e outros, em cursos-piloto de graduação em Administração por EAD, iniciados em 2006 e ainda em andamento. O Edital nº 1 da Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED, dezembro de 2005) buscou organizar a “UAB”, de forma mais definitiva, por meio de uma chamada para que os municípios oferecessem “Pólos de apoio presencial” e as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) desenvolvessem cursos de interesse daqueles municípios, a serem oferecidos em 2007. Em 8 de junho de 2006, a UAB foi tornada efetiva pelo Decreto Presidencial nº 5800 e, ainda declaradamente em “caráter experimental”, em 2007 começarão a funcionar os 297 “Pólos [sic] de apoio” selecionados a partir do Edital, oferecendo mais de 80 mil vagas para cursos de graduação e também especialização e aperfeiçoamento, caracterizados, em geral, como pós-graduação *lato sensu*. Tais cursos foram organizados pelas 47 IFES que decidiram colaborar com a UAB; destas, 36 são universidades e 10 são CEFETs e uma é uma instituição de pesquisa, a FIOCRUZ, que, em 2007, oferecerá dois cursos especializados em muitos municípios brasileiros (GTPE/Andes-SN, 2007, s/p).

Como instituição autônoma, a UAB pode realizar convênios com instituições educacionais públicas, privadas e corporativas, visando parcerias em diferentes setores da sua operação (BRASIL, 2005, s/p.). Contando com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável por monitorar os cursos de formação de professores, a UAB flexibiliza a oferta de opções de estudo e estabelece parâmetros pedagógicos aos seus consorciados.

A formação de consórcios é composta por instituições públicas de ensino superior, com parcerias de estados e municípios brasileiros. A UAB fornece subsídios para a elaboração de projetos de cursos a distância, no que se refere à elaboração de material didático e aplicação dos recursos educacionais e tecnológicos, entre outros aspectos (BRASIL, 2006).

Lacé (2014) na tese intitulada *Universidade Aberta do Brasil (UAB): das origens na ditadura militar ao século XXI*, analisa a gênese e o desenvolvimento da Universidade Aberta no Brasil, que resultou na implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – Sistema UAB, no primeiro governo de Lula da Silva (2003-2006). O Sistema UAB é uma rede nacional que articula por meio da celebração de convênios, as instituições públicas federais, estaduais, municipais, Institutos federais e os estados e municípios para a oferta de educação superior a distância (BRASIL, 2007).

Antes da criação do Sistema UAB, o governo Lula da Silva criou em 2004 a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, sob a responsabilidade das Secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) e com a adesão dos estados e municípios para institucionalizar um conjunto de ações estratégicas no atendimento a formação continuada dos professores da Educação Básica.

Lacé (2014) afirma que a implementação da UAB foi motivada pela pressão dos grupos de interesses que desejavam expandir seu campo de atuação, também para a modalidade a distância. A autora aponta que o mesmo grupo que elaborou o projeto que criava a Universidade Aberta, incentivou a elaboração de uma “Política Nacional de Educação a Distância”.

O Grupo de Trabalho de Política Educacional, do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (GTPE/Andes-SN), no documento intitulado “Universidade Aberta do Brasil: faz-se necessário denunciar o engodo” afirma que as características da implantação da UAB “podem significar o descrédito para o ensino a distância como um todo” representando uma das “maiores ameaças que a educação superior do País já enfrentou” (GTPE/Andes-SN, 2007, s/p). Segundo o documento, o primeiro equívoco é que não se trata, de modo algum, de uma “universidade”:

a UAB não é definida como uma instituição, nem há, e não haverá, pesquisa e extensão sendo executadas por essa entidade, propriamente dita. Desde o início, o próprio discurso oficial sempre salientou que a UAB seria constituída como um “Sistema”, consorciando as IES, nos três níveis da federação, com municípios que desejassem contribuir, por meio do estabelecimento de Pólos [sic] de apoio, para o avanço do EAD na Educação Superior (GTPE/Andes-SN, 2007, s/p).

As estratégias de Educação a Distância ocupam lugar privilegiado nas políticas de formação inicial de professores. O público-alvo da UAB são estudantes que tenham completado o Ensino Médio, independentemente de idade e condição social. Consta no Decreto 5800/06 de criação da UAB que os cursos pretendem ser gratuitos e caracterizam-se como graduação, sequenciais, extensão, pós-graduação *lato sensu* e, até mesmo, mestrado e doutorado. Visam, especificamente, estudantes que queiram seguir carreira no magistério da Educação Básica ou funcionários públicos à busca de aperfeiçoamento (BRASIL, 2006).

A despeito de preconizarem uma formação aligeirada, sem o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão para os futuros professores, dados do último Censo da Educação Superior referentes ao ano de 2014 divulgados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registram o crescimento da oferta cursos de graduação a distância. Em 2014, 32.878 cursos de graduação foram ofertados em 2.368 instituições de educação superior no Brasil; e o número de alunos na modalidade a distância atingiu 1,34 milhão em 2014, o que já representa uma participação de 17,1% do total de matrículas da educação superior (INEP, 2017).

Segundo dados do INEP (2017), as matrículas nos cursos a distância são predominantes na rede privada e nos cursos de licenciatura, entre os quais, a Pedagogia aparece em primeiro lugar. Foram oferecidas mais de 33 mil vagas em programas como o Plano Nacional de formação de professores (PARFOR) a distância e o Pró-licenciatura, ambos no âmbito da UAB (INEP, 2017).

Trata-se de um contexto que agrega às determinações do capital aos fundamentos da Educação a Distância que vem sendo anunciada como uma modalidade de ensino que promove a “aprendizagem ao longo da vida”. Ao mesmo tempo, expressões como “sociedade do conhecimento”, “economia baseada no conhecimento”, “democratização”, “aprendizagem ao longo da vida” ganham representatividade nos discursos oficiais e no mercado dos serviços educacionais.

Antunes (2009) assinala que em todas as formas de organização de produção historicamente concebidos o conhecimento exerce função específica para adequar os indivíduos à sociabilidade do capital. A expressão *sociedade do conhecimento* é

estrategicamente relacionada às TIC e ao mundo do trabalho; às exigências impostas aos trabalhadores de competências e habilidades específicas que restringem o trabalho à dimensão experimental/instrumental/pragmática. Do mesmo modo, Duarte (2001) descreve as cinco ilusões da assim chamada “sociedade do conhecimento”:

Primeira ilusão - O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet;
 Segunda ilusão - A habilidade de mobilizar conhecimentos é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos;
 Terceira ilusão - O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas, sim, construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos;
 Quarta ilusão - Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social;
 Quinta ilusão - Grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades e as concepções idealistas da educação apoiam-se todas nessa ilusão.

É nessa direção que são “tão difundidas atualmente pela mídia certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor para as novas gerações” (DUARTE, 2001, p. 39-40). Oportuno lembrar que a Teoria do Capital Humano da década de 1970 que gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino também está presente na ideia da “sociedade do conhecimento” para buscar consenso no discurso do fetiche tecnológico como inovação capaz de melhorar os processos educativos na escola. Desse modo, com a inscrição das TIC a Teoria do Capital Humano foi “refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação (neoprodutivismo)” (SAVIANI, 2007, p. 428).

O atendimento às condicionalidades impostas pelos organismos internacionais, especialmente, pelo Banco Mundial (BM), no que refere-se à formação docente em serviço fazem referência, inclusive, aos mecanismos de premiação e remuneração docente (SILVA; SANTOS; BRITO, 2015).

Com recorrência as formulações do Banco Mundial (e UNESCO) apresentam os mesmos discursos sobre “apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada” (BANCO MUNDIAL, 2011); “o potencial das tecnologias de informação e comunicação para a Educação Para Todos” (UNESCO, 2015); “as TIC têm o potencial de fomentar o ensino e a aprendizagem” (UNESCO, 2015).

O discurso da UAB colocado nos termos de concepção produtivista da educação oferece cursos que envolvem a articulação de ações pedagógicas e administrativas, em que se destacam a construção do material didático, a estrutura de tutoria, a montagem da

infraestrutura nos polos, gestão do sistema, a interatividade entre os tutores e os alunos. Nas salas de aula *online*, as implicações do processo de ensino e aprendizagem privilegiando a ênfase no *aprender a aprender* simplificam a relação pedagógica a uma situação de adaptação do aluno ao contexto educativo.

Por fim, o modelo adotado pela UAB tem como referência a experiência do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ.

5.3.2 Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ

No Estado do Rio de Janeiro a criação do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), em 2002, por meio da Fundação Cecierj tem parceria com seis universidades públicas, a saber: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

O consórcio CEDERJ⁹³ tem como objetivo a expansão e interiorização do ensino superior no Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma fundação que produz material didático e é responsável pela montagem e operacionalização de polos regionais (CEDERJ, 2002).

As Instituição de Ensino Superior públicas do Estado do Rio de Janeiro que integram o CEDERJ participam da elaboração do projeto pedagógico do curso, da elaboração do conteúdo das disciplinas, da tutoria à distância e pela titulação dos alunos. Oferece cursos de graduação e pós-graduação a distância, em polos presenciais conveniados com as prefeituras municipais do estado. Em seu estatuto consta por finalidade:

- (a) oferecer educação pública de qualidade, na modalidade a distância;
- (b) fazer divulgação científica para o conjunto da sociedade fluminense;
- (c) promover formação continuada de professores dos ensinos fundamental, médio e superior;

⁹³ Cf. :<<https://goo.gl/PoFQzr>> Acesso em: 11 jul. 2017.

(d) promover a expansão e interiorização do ensino gratuito e de qualidade no estado, por intermédio de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, atividades curriculares e extracurriculares, presenciais ou a distância (CEDERJ, 2002, s/p).

Esses princípios assumidos, de forma explícita, nos documentos elaborados pelos organismos internacionais, especialmente, nas formulações do Banco Mundial, OMC, CEPAL, PREAL e UNESCO, sob a lógica reducionista do determinismo tecnológico, asseguram que a EAD é um modelo “potencialmente útil” no campo de formação de professores (BARRETO; LEHER, 2008).

É importante compreender que o modo como as tecnologias têm sido incorporadas no discurso do Cederj demonstra um alinhamento com as recomendações dos organismos internacionais, especificamente, por buscar institucionalizar a EAD como modalidade de ensino na formação de professores. As recomendações dos organismos internacionais partem do princípio do centramento do uso das tecnologias de informação e comunicação na Educação e pela pedagogia de resultados.

Por hipótese, o atendimento às orientações dos organismos internacionais que recomendam políticas de formação inicial de professores com base nos princípios de flexibilidade das instituições, barateamento de custos e com ênfase à prática, em detrimento de uma formação teórica aprofundada, parecem encontrar situação favorável na modalidade a distância.

5.4 Contra ofensiva dos estudantes: Ocupação das escolas no Estado do Rio de Janeiro

Também está em pauta no governo de Michel Temer, o movimento de ocupação das escolas e outros espaços pelos estudantes. Em uma reportagem no portal Agência Brasil, publicada em outubro de 2016⁹⁴, consta o balanço divulgado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) sobre a ocupação nas escolas brasileiras.

A UBES indica que mais de mil escolas, 73 *campi* universitários, três núcleos regionais de Educação, além da Câmara Municipal de Guarulhos, o que totaliza 1.072 locais foram espaços ocupados por estudantes, nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná,

⁹⁴ Cf. <<https://goo.gl/i2Dmnq>> Acesso em: 23 abr. 2017.

Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins.

Há divergência quanto aos números de ocupações por estado. Por exemplo, no estado do Paraná a UBES afirma que 848 locais foram ocupados, enquanto o governo afirma que o quantitativo correto é 792 locais⁹⁵.

É, pois, neste contexto que opto por descrever o movimento de ocupação pelos estudantes das escolas no Estado do Rio de Janeiro onde se desenvolve a tese. Tem a ver com o local de minha prática docente nas turmas de Pedagogia no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) que vivenciou a ocupação.

O movimento de ocupação pelos estudantes das escolas no Estado do Rio de Janeiro que teve início em 21 de março de 2016, no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, na Freguesia, na Ilha do Governador, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Silva e Melo (2017), em artigo publicado sobre o movimento de ocupação das escolas, assinalam que a proposta do Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, representado no movimento *Ocupa Mendes*, era reivindicar melhorias na estrutura da escola, apoio à greve dos professores e repúdio aos cortes de verba para a educação. Os estudantes que participaram do *Ocupa Mendes* enfrentaram a direção da escola que, insatisfeita com a mobilização, impossibilitou assembleias no auditório do colégio e acionou o Conselho Tutelar e o Ministério Público⁹⁶.

No período entre abril e junho de 2016 mais de setenta escolas no Estado do Rio de Janeiro foram ocupadas como forma de protesto contra a degradação da educação pública no Estado do Rio de Janeiro e contra a Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016 (PEC nº 241/2016) - que tramitava no Senado como PEC nº 55/2016 - que impõe ajustes fiscais como o congelamento por vinte anos de concursos públicos, reajustes salariais de servidores públicos, e a limitação de gastos com Saúde e Educação. Simultaneamente às ocupações dos estudantes ocorreu a greve dos professores que reivindicavam reajuste salarial, fim dos atrasos no pagamento e o recebimento do 13º salário. Em pauta na greve, uma das preocupações dos professores referia-se ao projeto de lei, enviado pelo governador Luiz Fernando Pezão à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, para alterar o regime previdenciário dos servidores estaduais. Trata-se de onze medidas do Poder Executivo para sanar o déficit nas contas públicas que incluem a elevação da contribuição dos servidores estaduais, de 11 % para 14%.

⁹⁵ Cf.: < <https://goo.gl/dX0VQb> > Acesso em: 23 abr. 2017.

⁹⁶ Disponível em: < <https://goo.gl/FfBZ10> > Acesso em: 8 out. 2016.

A ocupação dos estudantes no ISERJ teve início no mês de maio de 2016, quando alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio ocuparam a instituição. Logo em seguida, em uma assembleia de alunos do ensino superior, com a presença de professores desse segmento e representantes dos alunos ocupantes dos outros segmentos, os alunos do curso de pedagogia se vincularam ao movimento de ocupação e aderiram à luta iniciada pelo ensino fundamental e médio (SILVA; MELO, 2017).

O ISERJ, uma das maiores unidades de ensino da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), protagonizou manifestações de protesto na rua e dentro da escola. De forma resumida, os estudantes estabeleceram uma pauta de reivindicações que inclui críticas sobre os processos de terceirização, controle e avaliação dos serviços prestados pelo Estado do Rio de Janeiro. A pauta de reivindicações⁹⁷ dos estudantes indicou como problemas pontuais: (a) pagamento do salário atrasado dos funcionários terceirizados; (b) aumento do número de inspetores, vigilantes, funcionários da limpeza e manutenção; (c) reforma geral do prédio central; (d) melhoria na qualidade da alimentação; (e) conserto e manutenção dos laboratórios; (f) autonomia do grêmio estudantil; entre outros (SILVA; MELO, 2017). Observamos que as reivindicações dos estudantes

concentraram-se no contexto da ausência de condições objetivas de funcionamento do Iserj. A forma de mobilização, otimizando a organização das informações, a divulgação de eventos, convocação de reuniões e assembleias para comunicar a situação em que se encontrava o prédio do Iserj foi digna de nota. Por meio das redes sociais, especificamente via Facebook, os estudantes divulgaram a rotina diária de ocupação. Para além da divulgação das ações cotidianas de ocupação, os estudantes solicitaram doações de alimentos, produtos de higiene/limpeza, materiais de divulgação e afins. Outro recurso utilizado foi o *blog*⁹⁸ para divulgação das informações do *Ocupa Iserj*, mas o Facebook concentrou a maior parte do ativismo político (SILVA; MELO, 2017, p. 125).

O movimento de ocupação pelos estudantes das escolas no Estado do Rio de Janeiro - iniciado no primeiro semestre de 2016 - é retomado a partir de uma nova organização de ocupações (conferir matéria do Jornal Extra de 25/10/2016)⁹⁹. Possivelmente inspirado no primeiro movimento, a segunda iniciativa dos estudantes incluía também a ocupação de algumas universidades públicas e institutos federais (SILVA; MELO, 2017).

A pauta de insatisfações dos estudantes que participavam das ocupações nas escolas fluminenses se expandiu além da medida PEC nº 241/2016, com o Projeto de Lei Escola

⁹⁷ Cf.: < <https://goo.gl/vYI2eR> > Acesso em: 25 out. 2016.

⁹⁸ Disponível em: < <https://goo.gl/pb87PL> > Acesso em: 8 out. 2016.

⁹⁹ Disponível em: < <https://goo.gl/rLpdP8> > Acesso em: 8 out. 2016.

“sem” Partido. Como já comentado, esta proposta de lei prevê o cerceamento nas salas de aulas brasileiras de discussões no campo político e a exclusão do debate de gênero, raça, sexualidade e religião nas escolas. A mobilização estudantil, por meio de ocupações às escolas, se manifestou contra esse projeto Escola “sem” Partido que ameaça a democracia, na medida em que busca controlar os processos pedagógicos.

Ainda, no contexto das reivindicações dos estudantes, questões associadas ao Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a merenda escolar e o pagamento dos funcionários terceirizados, entre outros temas, têm sido pautas dos movimentos de ocupação.

Em nota pública no Fórum Nacional de Educação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) se manifestou contra a PEC nº 241/2016 por entender que esta “[...] propõe profundo e intenso ajuste sobre as despesas correntes da União – com reflexos nos demais entes federados”, inclusive inviabilizando “[...] as principais metas da Lei nº 13.005/2014¹⁰⁰, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2014 a 2024” (ANPED, 2016, s/p.).

Essa configuração de mobilização estudantil tem ocupado as agendas de negociação com os gestores, tendo em vista que desde o ano de 2013 vem se constituindo como modalidade de reivindicação, das demandas discentes e, de modo geral, de toda a comunidade escolar, ainda que essa nem sempre se vincule às ocupações (SILVA; MELO, 2017).

No primeiro semestre de 2016, parte considerável da comunidade acadêmica do Estado do Rio de Janeiro (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC -Rio, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Universidade Federal Fluminense - UFF, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO) convidou representantes do movimento de diversas unidades escolares para compreender o protagonismo dos estudantes frente às ocupações das escolas (idem).

Por fim, é importante considerar se haverá continuidade no processo de luta e organização dos estudantes. O movimento de ocupação das escolas pode ter sido uma atividade que se esgota em si mesma quando concluída (DURIGUETTO, MONTAÑO, 2010).

¹⁰⁰ A proposta do PNE 2011-2020 foi apresentada pelo MEC ao Congresso Nacional por meio do Projeto de Lei nº 8.035, de 15 de dezembro de 2010. Contudo, como o término da tramitação da proposta ocorreu em 2014, o texto final estabeleceu o PNE 2014-2024. Assim, quando se faz referência ao projeto do Executivo, deve ser mantida a data do documento oficial, 2011-2020, e quando a Lei nº 13.005/2014, a referência deve ser o período 2014-2024.

Constituída como uma alternativa de resistência à estrutura de poder, as ocupações são importantes, no entanto, reitero a necessidade de considerar se a contra ofensiva dos estudantes caracteriza-se como uma manifestação efêmera ou se haverá a continuidade dessas ações coletivas com a criação de novos significados no processo de luta.

DO DISCURSO CONTRA HEGEMÔNICO, CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não uso das palavras
 Fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 Às que vivem de barriga no chão
 Tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas.
 Dou importância às coisas desimportantes
 E aos seres desimportantes
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais do que as dos mísseis.
 Tenho em mim esse atraso de nascença
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios [...]
 Queria que minha voz tivesse formato de canto
 Porque não sou da informática
 Eu sou da invencionática.
 Só uso minhas palavras para compor meus silêncios.

O Apanhador de Desperdício, Manoel de Barros (2003).

Manoel de Barros (1916-2014), nascido em Cuiabá, no Estado de Mato Grosso, Brasil, advogado e fazendeiro, é considerado um dos maiores autores brasileiros, sendo reconhecido nacional e internacionalmente. Manoel de Barros leu Marx e foi militante na Juventude Comunista. Seu primeiro livro, aos 18 anos, não foi publicado, mas salvou-o da prisão. Havia pichado - *Viva o comunismo* - numa estátua, e a polícia foi buscá-lo na pensão onde morava. A dona da pensão pediu ao policial que não prendesse o menino, que havia até escrito um

livro. O policial pediu para ver, e leu o título: *Nossa Senhora de Minha Escuridão*. Deixou o menino e levou o livro, que foi o exemplar que Manuel de Barros perdeu em troca de sua liberdade.

Manoel de Barros, no texto *O Apanhador de Desperdícios*, evidencia a construção de um discurso contrário ao discurso expresso pelo sistema político, econômico e social contemporâneo. A maneira como o autor retrata o mundo revela o desprezo pelo discurso hegemônico que valoriza a velocidade da informação e a racionalidade objetiva. Do meu ponto de vista, a crítica de Manoel de Barros recai sobre o sistema capitalista que aparelha o homem, de acordo com uma visão pautada na rigidez da ciência, na exaltação da produtividade/competitividade e na divinização da tecnologia, como sendo as únicas formas de se entender e agir no mundo.

As respostas aos questionamentos que propus para esta tese procuraram evidenciar os diferentes sentidos atribuídos às TIC nas políticas educacionais brasileiras, com base na análise das dimensões semântica (ressignificações e relexicalizações que remetem à reconfiguração dos processos de formação e trabalho docente), sintática (as TIC como agentes das mudanças propostas nas formulações das políticas educacionais) e pragmática (a recorrência do discurso salvacionista das TIC) do *corpus*. Assim, retomo as questões que elaborei na introdução a esse estudo:

As evidências da recorrente retomada do paradigma tecnicista dos anos setenta no discurso das políticas educacionais brasileiras em diferentes períodos socioeconômicos e políticos.

O lançamento do *Sputnik I* em 1957 marcou o fim da era industrial e o começo da era da Ciência da Informação e Comunicação, quando o conhecimento passa a ser mercadoria necessária às atividades econômicas do modo de produção capitalista. No campo da Educação, a superioridade soviética com o lançamento do *Sputnik I* provocou uma série de questionamentos que culminaram com a reestruturação das perspectivas curriculares, associadas a uma tendência à responsabilização e, especificamente, à noção de competências alinhada ao discurso do empresariado.

A noção de competências, a partir do discurso pautado na necessidade de qualificação e profissionalização dos trabalhadores, requer um trabalhador polivalente, com aptidões

técnicas para o cumprimento de suas atividades profissionais. As implicações das políticas educacionais, no trabalho dos professores, impõem o cultivo à performatividade, requerendo competências e qualidades específicas e, na ausência destas, uma retórica que tem como base a culpabilização. Sessenta anos após o lançamento do satélite *Sputnik I*, as políticas educacionais para formar indivíduos adequados às exigências do modo de produção capitalista e, alinhada à ideia de *educação para todos*, estabelece mecanismos de controle da aprendizagem nos sistemas escolares, através de avaliações de larga escala censitárias e da instauração dos *rankings* herdeiros das políticas de “qualificação” da educação pelo viés do empreendedorismo.

Rankings como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), gerido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como tentativas de mensurar a capacidade cognitiva dos estudantes, índices de alfabetização e de aprovação escolar têm sido utilizados pelos governos para elevar a “qualidade da educação” e direcionar os gastos com a educação básica no Brasil. Como já referi, a apropriação do termo *qualidade da educação* parece ter origem nas proposições dos Organismos Internacionais (OI). As proposições dos Organismos Internacionais têm se destacado não só pela insistência, quanto à “qualidade da educação” empreendida, como também pelo centramento do uso das tecnologias de informação e comunicação na educação. Trata-se dos modos de recontextualização das tecnologias nas políticas que implicam a promoção de diversas formas de substituição tecnológica, apontando para a expropriação do trabalho docente.

Assim, o paradigma tecnicista refere-se a construção de objetivos para controlar os fins a serem atingidos com o currículo restringindo o conhecimento ao atendimento desses objetivos. Remete às sucessivas palavras de ordem do discurso tais como qualidade, competência, metas, dentre outras, mencionadas, por exemplo, com recorrência em todo o documento do PNE, conduzindo a uma análise que retoma na atualidade os princípios do paradigma tecnicista. É o caráter instrumental de gestão da qualidade total, ressignificado de forma a associar a gestão escolar a princípios mercadológicos de produtividade, cujos efeitos principais traduzem-se na função de controle e regulação das políticas de avaliação.

Revisitando o paradigma tecnicista, encontro a vinculação entre objetivos e avaliação considerados simultaneamente no processo de planejamento escolar. O planejamento deveria abranger as operacionalizações de objetivos educacionais, estratégias, procedimentos e sistemáticas de avaliação como parâmetros nas tomadas de decisão dos professores. No paradigma tecnicista, o elemento principal do processo pedagógico é a organização racional dos meios que vai assegurar uma prática de avaliação mais objetiva. Outro exemplo cabe

aqui: O manual *Aula Nota 10 - 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência* de autoria de *Doug Lemov* distribuído e utilizado pelos professores da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Esse manual me leva a observar: é pertinente pensar na semelhança com os manuais de ensino adotados nos anos setenta? As proposições desse manual buscam reordenar o trabalho educativo para desenvolver a racionalidade instrumental característica do paradigma tecnicista?

O livro não é uma publicação acadêmica, portanto não é resultado de alguma investigação científica, filosófica ou artística e nem revela rigor, perspectiva crítica, ou preocupação com a objetividade e clareza. Também não apresenta referências bibliográficas. O manual de Lemov, distribuído aos professores das escolas municipais do Rio de Janeiro foi publicado pela Fundação Lemann, em parceria com a Editora da Boa Prosa. Lemov (2010) apresenta a cartilha “como um manual de técnicas para orientar o professor a utilizar o planejamento de maneira sistemática em seu trabalho pedagógico” (p. VII). Especificamente, ao longo da publicação é dessa maneira que o autor prioriza a técnica em si, como se esta fosse uma estratégia adequada a qualquer contexto de sala de aula.

No prefácio, o autor assinala que o manual foi elaborado com base em suas técnicas de observação de professores nas escolas *charter* – escolas públicas de gestão privada, que existem nos Estados Unidos da América do Norte desde o início dos anos de 1990. O modelo estadunidense das escolas *charter* – instituições privadas, filantrópicas ou não, geradas a partir de verba pública – ilustram as principais estratégias utilizadas pelos reformadores empresariais para instituir os mecanismos de mercado na produção de políticas educacionais no Brasil.

O pressuposto da relexicalização nas práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2001; BARRETO, 2012a, 2014) e o uso de termos como competências e habilidades, recuperando ideacional e interpessoalmente paradigmas próprios do tecnicismo na educação.

O discurso das políticas educacionais supõe a necessidade da incorporação das TIC como elemento central do processo pedagógico, numa perspectiva de que quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. Nesse contexto de expropriação do trabalho docente, o uso de cartilhas confeccionadas por grandes corporações

do setor editorial calcadas nas competências cognitivas definidas nas metas do IDEB, se vale da ideologia transmitida pela Teoria do Capital Humano: a educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, dentro dos parâmetros da ordem capitalista.

A exigência de tais competências cognitivas pressupõe a reconfiguração do processo educativo com os pressupostos didático-pedagógicos ressignificados para atender as exigências do sistema produtivo-capitalista. Assim, observo que, na década de 1970, o behaviorismo serviu de base de sustentação teórica do paradigma tecnicista ordenando o processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional; entretanto, não tinha como foco de análise os processos cognitivos, posto que eram considerados apenas como mais uma manifestação de comportamento, dentre vários outros observáveis.

Como argumentarei a seguir, minha hipótese é que, provavelmente, a *neurociência* sirva de base de sustentação teórica do paradigma *neotecnicista* como uma possibilidade de estudo das capacidades cognitivas no uso das TIC. Isto é, a neurociência, que se utiliza de outras áreas do conhecimento (como ciência da computação) servirá para defender, em certa medida, que os processos cognitivos aliados às habilidades do usuário poderão afetar o desempenho na busca pelo conhecimento.

Em que coincidem e em que se diferenciam o neotecnicismo e o tecnicismo?

Meu argumento parece aceitável tendo como exemplo a Base Nacional Comum Curricular com seus fundamentos pedagógicos organizando-se sobre competências: “mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BRASIL, 2017, p. 15).

Resumidamente, a BNCC apresenta dez competências gerais, que perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, para a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Uma destas competências refere-se à utilização das TIC para produzir conhecimentos, acessar e disseminar informações e resolver problemas (BRASIL, 2017).

Considerando que os estudos sobre o uso das TIC na Educação vêm tentando reformular as questões sobre o processo de ensino e aprendizagem é provável que a *neurociência* sirva de subsídio teórico, tanto no discurso das políticas educacionais quanto na prática pedagógica escolar, no que se refere às capacidades cognitivas diretamente relacionadas às habilidades de percepção, atenção e solução de problemas. Nesse sentido, de modo sucinto e assumindo o risco de uma argumentação simplista proponho as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Desde aquilo que Skinner, sustentado pelo *fetichismo* da revolução tecnológica, chamou de a máquina de ensinar até a neurociência que parte do entendimento de como as funções cognitivas se desenvolvem, em cada faixa etária, é possível que intervenções no ambiente escolar sejam justificadas cada vez mais pelo uso intensivo das TIC como formas de treinamento de diferentes habilidades cognitivas. Como exemplo, os estudos da neurociência propõem a concretização de atualizações cognitivas, através dos jogos digitais, do que as emitidas pelo meio escolar, que estariam em *déficit*, para os cérebros que convivem com os estímulos das novas formas de mídia e das tecnologias digitais (JOHNSON, 2005; MOITA, 2007; SOUSA, MOITA, CARVALHO, 2011).

Hipótese 2: Estudos do campo de Neurociências afirmam que a variedade de estímulos e as múltiplas abordagens aos conteúdos na escola potencializam o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o uso intensivo das TIC seria justificado pela abordagem aos conteúdos através do uso de videoaulas, slides, ebooks, aplicativos, jogos digitais ou com a sala de aula invertida conhecida como *flipped classroom*, em que o aluno se apropria do conteúdo através do meio virtual. A sala de aula invertida segue a mesma lógica dos princípios da aprendizagem personalizada: ênfase na autoeducação, ao valorizar a iniciativa individual de cada aluno e desvalorização da influência do professor no processo de aprendizagem. Recordo que a individualização do ensino está relacionada ao Sistema Personalizado de Ensino, amplamente utilizado na década de 1970, que preconiza a flexibilidade do ensino e postula a ideia de que a função principal do professor “[...] deixa de ser a de transmitir conhecimento e passa a ser a de acompanhar, aprimorar, treinar e gerenciar” (TODOROV, TRISTÃO, 1975).

Outro elemento é a redução dos conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências. Esse é o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e da Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

Por exemplo, na BNCC há um rol extenso de competências necessárias em língua portuguesa (são 44 habilidades a serem desenvolvidas só no 5º ano), língua inglesa, educação física, e demais disciplinas, todavia não qualifica as competências de linguagens e ciências humanas que favoreceriam as áreas de conhecimento.

Para facilitar ainda mais o entendimento do meu argumento, outro exemplo é a entrevista realizada no mês de abril de 2014, do neurocientista americano *Stephen Kosslyn*, reitor de uma universidade 100% *online*. Trata-se da Universidade Minerva fundada em 2014, localizada nos Estados Unidos da América do Norte. Em entrevista à Revista Veja, Kosslyn (2014) - psicólogo, ex-coordenador de cursos da universidade de *Harvard* e reconhecido como um dos maiores estudiosos da neurociência - discorreu sobre a internet e os rumos da educação no mundo.

Kosslyn (2014) assegura que, se aliarmos a neurociência à internet, será possível estruturar um sistema educacional revolucionário. Para o reitor da universidade 100% online, com a tecnologia, os conhecimentos serão totalmente gratuitos e as escolas perderão sua funcionalidade.

Na Universidade Minerva as aulas são *online* e não há salas de aula, bibliotecas ou laboratórios próprios. Seu modelo pedagógico fundamenta-se no desenvolvimento de habilidades como raciocínio lógico, liderança, trabalho em equipe e tomada de decisão. Assim, é neste quadro que se constroem discursos que têm subjacente a ideia do desmonte do trabalho docente com o uso intensivo das TIC, posto que as tecnologias possibilitam o mínimo de investimento por parte do Estado e o máximo de controle nos resultados na Educação.

Na conjuntura atual do governo de Michel Temer (2016 - em curso), as políticas educacionais colocadas em prática, instáveis, já que marcadas por idas e vindas, posto que ao mesmo tempo que são publicizadas são também revogadas, configuram um quadro preocupante quanto aos rumos da educação brasileira.

É oportuno recordar a extinção do Ministério da Cultura, fundindo-o ao Ministério da Educação, pouco tempo depois revogado, diante da pressão dos movimentos populares de cultura e de intelectuais, que, contrários a essa decisão, organizaram manifestações de resistência. Outra fusão ocorreu com o Ministério de Ciência e Tecnologia que, vinculado ao Ministério de Comunicações, exime o Estado da responsabilidade com a pesquisa e projetos nacionais de inovação, imprescindíveis para a Nação.

A suposição da perspectiva de desmonte do trabalho docente com a incorporação educacional das TIC no discurso das atuais políticas pode ser confirmada com o mais recente Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O Decreto determina “a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis” (BRASIL, 2017, s/p). Para os fins do Decreto, está posto no art. 2º que a “educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados” (BRASIL, 2017, s/p).

Dias após a divulgação deste documento, o MEC revogou o decreto 9.057 de 25 de maio de 2017, que autoriza a liberação do ensino a distância (EAD) para a educação básica. A Secretaria de Educação Básica do MEC informou que houve um erro na redação do art. 9º do decreto, que se refere a situações emergenciais que justifiquem o uso da EAD. O decreto previa que a EAD fosse utilizada, inclusive, nos casos em que os estudantes, mesmo matriculados nos anos finais do ensino fundamental, estivessem privados da oferta de disciplinas obrigatórias do currículo escolar. Com a revogação, a EAD é válida somente para os casos de complementação pedagógica e situações emergenciais.

O Decreto 9.057/2017 altera também a oferta de EAD no ensino superior, nos cursos de graduação e pós-graduação, já que as Instituições de Ensino Superior (IES) poderão criar polos sem vistoria do MEC e o curso a distância poderá ser oferecido mesmo se a IES não tiver curso presencial equivalente.

A constante defesa nas políticas educacionais brasileiras atuais, quanto ao uso das TIC na Educação, retomam tanto discursos das políticas educacionais dos anos setenta quanto as orientações mais recentes dos Organismos Internacionais.

As evidências da recorrente retomada do paradigma tecnicista dos anos setenta no discurso das políticas educacionais brasileiras estão postas nas teses da responsabilização e meritocracia definidas nos testes padronizados, nas avaliações externas e nos indicadores, que deles resultam. No discurso das políticas educacionais brasileiras, as avaliações externas que têm como característica o emprego de provas padronizadas são justificadas como necessárias para monitorar o funcionamento de redes de ensino com foco no desempenho dos alunos. Sob a tutela das condicionalidades dos organismos internacionais e seus respectivos “indicadores

de qualidade”, a educação sofre os efeitos da privatização do público, meritocracia, produtividade e eficiência.

Através dos mecanismos de responsabilização, meritocracia e gerencialismo embutidos na dinâmica escolar, a agenda empresarial prevê em suas formulações que a Educação atenda de modo satisfatório às demandas de um sistema de produção marcado pela flexibilidade e polivalência do trabalhador.

Recordo que desde a política educacional adotada pela ditadura civil militar (1964-1985), nos princípios da Lei nº 5.540/68 e da Lei nº 5.692/71, já havia preocupação com o aprimoramento técnico e com a ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo. Bittencourt e Morosini (2017) analisaram as atuais políticas educacionais brasileiras de acesso escolar propostas pelo governo federal em sua relação com as avaliações externas voltadas à internacionalização da educação. As autoras analisam os trabalhos publicados no período de 2010-2015 nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) selecionando textos que apresentavam discussão sobre Avaliações em Larga Escala, para compreender o impacto dessas provas nas escolas. Sendo assim, as autoras analisaram 10 trabalhos concentrados no GT de Sociologia da Educação (4 trabalhos), no GT Estado e Política educacional (3 trabalhos), um trabalho no GT de Currículo, um no GT de Educação Fundamental e outro no GT de Educação Especial.

Bittencourt e Morosini (2017) questionam a educação orientada pela eficiência com o ingresso de grandes contingentes populacionais nos espaços escolares, os quais vêm apresentando baixo rendimento nas avaliações de muitas instituições públicas de Educação Básica. Destacam que o surgimento destas políticas tem como objetivo atingir melhores resultados em relação às metas exigidas pelos organismos internacionais, uma vez que o financiamento educacional vem dependendo dos resultados obtidos nas avaliações externas realizadas pelos governos federal e estadual. As conclusões das autoras apontam para presença de políticas nacionais democratizantes limitadas por pressões internacionais e pela tensão entre um contexto tradicional, um contexto neoliberal e um contexto emergente. Destacam que as avaliações externas já estão fazendo emergir práticas de responsabilização que pressionam os professores a obter desempenho sempre crescente de seus alunos. Algumas dessas práticas, predominantemente extraídas destas pesquisas da ANPEd e de alguns outros referenciais teóricos, são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 7 - Consequências das avaliações externas nas escolas.

- evitar a reprovação dos estudantes, mesmo que eles não atinjam um nível de aprendizagem suficiente para aprovação (SILVA, 2010);
- considerar apenas dois fatores: resultados de desempenho e taxas de aprovação que, de certa forma, mensuram a qualidade do ensino no Brasil (SILVA, 2010);
- focar o trabalho apenas no que é avaliado nas provas externas, produzindo a inversão das referências para o trabalho pedagógico: abandono de suas propostas curriculares, em função do foco nos resultados e padrões estabelecidos pelos exames nacionais (MATHEUS, 2013);
- desconsiderar outros fatores de igual ou maior relevância na medição da qualidade do ensino, tais como: nível socioeconômico e cultural dos alunos, formação docente, valorização do magistério, condições materiais e imateriais de trabalho, gestão escolar, infraestrutura da escola, insumos, entre outros (SILVA, 2010);
- criar políticas de responsabilização dos profissionais da educação com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares (BONAMINO; SOUSA, 2012);
- simplificar o significado da qualidade de ensino, vertendo para uma lógica meritocrática e, conseqüentemente, competitiva entre as unidades e redes de ensino (SILVA, 2010);
- ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo (BONAMINO; SOUSA, 2012);
- criar redes de subversões, uma vez que os/as professores/as se ressentem diante da desqualificação de seus saberes e de terem que ‘engolir’ uma avaliação externa cujo preparo não contou com sua participação, mas que, mesmo indiretamente, terminará por responsabilizá-los/as pelos resultados obtidos por sua turma (MOTA, 2015).

Fonte: Bittencourt e Morosini (2017, p. 472-473).

As avaliações externas e as práticas de responsabilização, conforme discuti anteriormente, são válidas para o contexto neotecnicista mais recente, apresentado agora sob a forma de um processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, onde se propõe a

mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a “eficiência e a produtividade” na educação.

Uma das questões que busco revelar na presente investigação é a ofensiva articulada dos reformadores empresariais, dos organismos internacionais, dentre outros atores, que se utilizando da retórica de um modelo de educação mais adequado à qualificação do trabalhador, tem influenciado a elaboração das políticas educacionais brasileiras com propostas de medidas que assegurem mais controle sobre o processo de escolarização.

Este argumento que procuro sustentar se fortalece em outras ideias já defendidas nesta tese. No contexto destas medidas, uma das estratégias é a utilização intensiva das TIC na educação para definir metas e controlar as atividades dos estudantes, professores e demais profissionais da educação.

Atendendo às condicionalidades impostas pelos organismos internacionais que preconizam reformas neoliberais na educação básica, uma das hipóteses é que a utilização intensiva e irrestrita da EAD favoreça os grandes grupos de rede de ensino privado que ao ampliarem a oferta de cursos a distância elevam os lucros. Exemplo oportuno são os planos de expansão da Kroton com as aquisições de faculdades presenciais de médio e pequeno portes nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

Segundo as informações da reportagem publicada no dia 19 de julho de 2017 na Revista Valor Econômico¹⁰¹ a ambição da Kroton é ser uma companhia com "*modus operandi*" tecnológico e não apenas uma empresa que oferta serviços e produtos digitais. No segmento de cursos presenciais, a Kroton está solicitando ao Ministério da Educação (MEC) a abertura de 40 campi durante o ano de 2017 e 2018. A Kroton tem o domínio do mercado de EAD, com uma fatia de 45%, segundo os números do Ministério de Educação, de 2014. Foram feitos investimentos em plataformas tecnológicas e metodologia pedagógica adaptada para cursos on-line.

Fato é que grupos empresariais vinculados a grandes bancos de investimentos norte-americanos investem milhões de dólares para garantir sua presença nas IES. São estes: Grupo americano *Laureate* - sócio de 51% da Anhembí Morumbi; GP Investimentos - comprou 20% da Estácio de Sá; UBC Pactual - possui 38% das Faculdades do Nordeste; Fundo Pátria - adquiriu 70% do controle acionário da Anhanguera; *Capital Group* e Grupo *Advent* - possui ações no Grupo Kroton; *Cartesian Group* - comprou parte do grupo nordestino Maurício de Nassau (CHAVES, 2010, p. 494).

¹⁰¹ Cf. <<https://goo.gl/Licp73>> Acesso em: 19 jul. 2017.

Preocupante a entrada de capital estrangeiro e a atuação de investidores internacionais no campo da educação superior brasileira que, na sua grande maioria, visa somente ao lucro, optam por uma educação de baixo custo, não possuem compromisso com pesquisa e com a produção de conhecimento.

Embora eu partilhe de posicionamentos críticos sobre o uso intensivo das TIC que corroboram o esvaziamento do trabalho docente, não desconsidero sua importância. As tecnologias trouxeram inovações para a Educação; todavia, os modos pelos quais têm sido incorporadas aos processos educacionais não significaram alterações substanciais no modo de funcionamento das escolas, que mantiveram seus pressupostos inalterados.

Do *Sputnik I* até aos nossos dias, a ressignificação do lema *aprender a aprender* está objetivada no neotecnicismo que surge em consequência do empenho em introduzir nas escolas a pedagogia das competências, com o objetivo de maximizar a eficiência do processo educativo.

No contexto da “sociedade da informação”, a expressão *aprender a aprender* está associada à ideia do conhecimento cada vez mais provisório e as inovações tecnológicas que demandam atualização constante.

O lema *aprender a aprender* objetivado no neotecnicismo remete à ressignificação do trabalho docente posto que o papel do professor passa a ser o de *mediador* do processo de ensino e aprendizagem. Ao considerar, de forma ampla, o papel do professor mediador percebo a tentativa de desqualificação do trabalho docente posto que o conceito de mediador (como um intermediador) neutraliza a dimensão política que caracteriza a docência.

A meu ver, o neotecnicismo, hoje, traduz-se nos modelos de ensino e aprendizagem, fundamentados em uma racionalidade técnica e, prioritariamente, em instrumentos de avaliação. Comungo com Freitas (2012) que as consequências da Pedagogia Neotecnicista são: (a) estreitamento da perspectiva curricular pela influência das avaliações em larga escala; (b) estímulo a processos de competição entre os profissionais da Educação e entre as escolas, acarretando à diminuição da colaboração entre estes; (c) surgimento de fraudes no interior das prestadoras de serviço que constroem, aplicam e corrigem os testes; (d) implantação do pagamento de bônus atrelados ao desempenho dos alunos, que por um lado desmoraliza ainda mais o magistério, e por outro, revela-se uma ação que não contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; (e) pressão por desempenho escolar e, por decorrência, a separação das escolas por critérios de desempenho dos alunos; (f) precarização da formação do professor, ao ficar dependente de materiais didáticos estruturados, retirando deles a

autonomia necessária para adequar o planejamento de aula de acordo com a demanda da turma.

O documento oficial que introduziu nas escolas a pedagogia das competências foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), editados pelo Ministério da Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Os PCN's, ao instituírem um processo de ensino e aprendizagem vinculado a pedagogia das “competências e habilidades” e com base em uma educação estruturada a partir do modelo empresarial, distanciaram-se do efetivo trabalho de educar.

Em breve retrospectiva, na década de 1970 cabia ao professor adequar suas aulas às normas de administração taylorista do ensino. Isto é, transferiam para a escola as demandas típicas da concepção industrial de administração. Na década de 1990, essas normas de administração taylorista do ensino já estão consolidadas por meio do chamado *sistema de ensino*, apenas para que o professor seja o aplicador passivo de um produto (OLIVEIRA, 2017, p. 207). A escola burocratizada passou a preocupar-se mais com estatísticas e relatórios do que propriamente com o ato de ensinar e aprender.

A correlação entre as concepções tecnicista e neotecnicista, a meu ver, está na perspectiva curricular por competências e no processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, onde se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a “eficiência e a produtividade” na educação. Em ambas concepções o objetivo é conformar os trabalhadores segundo as demandas do setor produtivo.

Não há intenção de promover na escola uma formação autônoma capaz de criar condições que problematizem a produção e reprodução da ordem social. Isso fica claro, principalmente através do discurso ideológico, onde o poder é exercido predominantemente através da geração de consentimento mais do que pela coerção (FAIRCLOUGH, 1995, p. 219).

No contexto contemporâneo brasileiro, os discursos que podem ser considerados contra hegemônicos de resistência ao neotecnicismo.

Resgato uma passagem de Freitas (2016, s/p) que afirma: “Se há retrocesso geral no mundo, no Brasil, nada a estranhar que também a educação, um fenômeno social, acompanhe

este movimento que não é automático”, há resistência “e isso supõe, saber ao que se resiste e como ele se caracteriza”.

A contraofensiva à internacionalização do ensino superior desencadeou a campanha *Educação não é mercadoria*, que tem como um dos focos a questão da desnacionalização. A campanha criada pela União Nacional dos Estudantes, em 2007, ainda se mantém ativa e dela resulta a publicação de uma cartilha (com o mesmo título da campanha) cujo objetivo é denunciar os abusos dos chamados *tubarões do ensino*, os empresários da educação (UNE, 2007). A cartilha da UNE traz uma série de orientações para os estudantes enfrentarem os problemas no ensino superior privado que atingem não só a questão pedagógica e a falta de infraestrutura, quanto ao abuso no aumento das mensalidades (idem).

Um dos desafios para o pensamento contra hegemônico é revelar o contraditório para reorganizar as relações sociais e de poder. Mobilizações sociais, como a ocupação das escolas pelos alunos secundaristas e pressões sociais que reivindicuem políticas educacionais, para além da sua dimensão utilitarista, subordinada à lógica estreita do mercado são pontos de resistência aos discursos hegemônicos. Assim, centenas de estudantes da Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)¹⁰², reuniram-se no dia 15 de julho de 2017, na Praça da Sé, no estado de São Paulo, em protesto contra o “modelo acadêmico” imposto pela mantenedora Grupo Laureate que provocou a demissão de 327 professores; a redução da carga horária de aulas; o reajuste abusivo de mensalidades e a substituição das aulas presenciais pelas aulas à distância.

Atualmente, a ofensiva à área educacional, dentre tantas ações, tem sido expressa também pelo Projeto Escola “sem” Partido, pela contrarreforma do Ensino Médio e o notório saber e, principalmente pelo investimento em tecnologias e material didático. Diversas ações nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro evidenciam que, em contexto escolar, a combinação entre investimento em tecnologias, material didático e IDEB tem sustentado às práticas educativas em sala de aula. O trabalho docente, na perspectiva das políticas economicistas dos últimos anos, contradiz a retórica dos professores como profissionais autônomos, inicialmente, pela existência de controle sobre o trabalho pelos dispositivos institucionais de avaliação externa. Em segundo lugar, o desmonte do trabalho dos professores, originada pela ausência de condições objetivas de trabalho.

No contexto da contestação, é fundamental discutir e reavaliar as políticas de formação de professores que, embora, apresentem um discurso pautado na necessidade de

¹⁰² C.f <<https://goo.gl/9s7vJD>>. Acesso em 26 jul. 2017.

formação de um profissional capaz de atuar nos espaços escolares e não-escolares que compreendem o campo educacional, não articulam de forma satisfatória a teoria e prática capaz de superar a hegemonia neotecnicista, de gerenciamento. Tomo como exemplo a análise dos ementários das universidades públicas federais apresentada nesta tese.

O discurso sustentado na ideia de que o uso competente das TIC pode aprimorar a prática pedagógica, por hipótese, não busca problematizar a forma com que as instituições de ensino, de modo geral, têm formado os futuros professores para utilizarem esses recursos em suas salas de aula.

Minha análise propõe uma forma de pensar em que não é possível dissociar o determinismo tecnológico da organização do trabalho docente que acabou estabelecendo, entre outras coisas, a incorporação dos imperativos impostos pela reestruturação produtiva do capital ao mundo do trabalho. Um outro ponto é que no campo educacional o acesso à informação através das TIC não tem significado aumento do capital cultural dos professores e dos alunos, posto que os conhecimentos disponibilizados na rede, por vezes estão esvaziados de suas bases teóricas, já que reduzidos à sua dimensão utilitária.

Reitero que, no discurso dos organismos internacionais, as TIC têm grande relevância econômica por constituírem formas de controle político sobre o trabalho docente e, em decorrência, de controle de formação de alunos adequados às necessidades do processo de acumulação do capital. Desse modo, deduzo que a sofisticação tecnológica implica na introdução intensiva das TIC na Educação como uma nova organização do trabalho docente alinhado ao controle da qualidade total do processo escolar. Por sofisticação tecnológica entendo a “qualidade total do processo escolar” - no sentido utilizado pelas propostas neoliberais – que remetem à lógica do modelo de produção *taylorista* e *fordista* que introduziram nas relações de trabalho elementos *feitichizadores* e alienantes de controle para racionalizar ao máximo as tarefas realizadas pelos trabalhadores.

A tendência no contexto atual de incorporação intensiva das TIC na Educação traduz-se na plataforma Educopédia, em que a maioria dos objetos de aprendizagem limitam-se a uma estratégia tipo “estímulo-resposta”, com percursos de ensino e aprendizagem previamente delineados. Como já referi, a Educopédia (lançada em 2012) é uma plataforma *online* colaborativa de aulas digitais desenvolvida pela parceria da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) com o Oi Futuro (Instituto de Responsabilidade Social da Oi).

A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro a maior rede pública de ensino da América Latina, contém 1.537 escolas em funcionamento, com cerca de 41.216 mil professores, 14.963 mil funcionários de apoio administrativo e um total de 654.949 mil alunos

com matrículas ativas (SME/RJ, 2017, s/p). Destinada a esse quantitativo significativo de alunos e professores, em uma rápida incursão pela Educopédia como visitante é possível observar a falta de mobilidade do sistema. Os conteúdos são estanques e não há variedade de aulas sobre o mesmo tema para que se tenha uma visão diferenciada e interdisciplinar sobre o assunto a ser abordado. Os módulos de aula não são divididos por assunto e sim por série.

A Educopédia apresenta trinta e duas aulas digitais associadas às orientações curriculares com uma lista de competências e habilidades relacionadas a temas específicos. Os conceitos de competências e habilidades referem-se “ao plano objetivo e prático do *saber fazer* e decorre, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (RIO EDUCA, 2017, s/p).

Anunciada como opção para professores “que desejam integrar novas tecnologias a seu dia-a-dia, a Educopédia passa a ser mais uma alternativa para alunos que perderam aulas; que não compreenderam o conteúdo; que precisam de um reforço escolar” (RIO EDUCA, 2017, s/p). Na essência, as circunstâncias em que a Educopédia põe-se a serviço da mera informação, repasse de documentos e de padronização das práticas pedagógicas pode incorrer no risco de o professor ter seu papel profissional reduzido ao de aplicador de programas e pacotes curriculares. Do mesmo modo, pode limitar (ou anular) a autonomia dos professores com propostas de ensino padronizado.

A retomada das propostas produzidas na década de 1970 com a ênfase nos manuais instrucionais de perspectiva marcadamente neotecnicista fica evidente nos aspectos operacionais presentes no manual *Aula Nota 10 - 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*, elaborado em nível central e distribuídos aos professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. É importante referenciar mais uma vez essa publicação, como exemplo do reducionismo neotecnicista que coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos para atingirem as metas e os resultados pré-estabelecidos. Isto posto, há uma inversão no processo pedagógico, de modo que as técnicas determinam os fins. Em outros termos, ocorre uma mudança qualitativa na organização do trabalho pedagógico da escola, que passa a ter como base um ensino que busca resultado uniforme, com ênfase em métodos e técnicas de ensino e na valorização da utilização de manuais, livros didáticos, módulos de ensino e recursos audiovisuais. A meu ver, em função desse contexto, as políticas educacionais passam a enfatizar o critério da qualidade com base em um fundamento: a utilização intensiva das TIC como estratégia (muito mais sofisticada do que a tecnologia educacional dos anos setenta) de adequação da educação escolar à sociedade da informação. É a sofisticação tecnológica, em uma *substituição*

tecnológica total nas estratégias de educação a distância nas políticas de formação de professores e na *substituição tecnológica parcial* como no caso da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em que na Plataforma Educopédia o trabalho do professor é reduzido a aplicador de programas e pacotes curriculares.

Por fim, esta é minha análise por onde a tese procurou abordar o determinismo tecnológico proporcionado pelas TIC, sem, contudo, ter a pretensão de oferecer respostas, mas sim de problematizar a articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. B. As pistas do silêncio: os estudos da década de 1970 e a educação na obra de Florestan Fernandes. In: OSMAR, F. (org.) *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas: Autores Associados; Niterói: EdUFF, 2005.

ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ALVES, João Roberto Moreira. *A História da Educação a Distância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 2007.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. *A Universidade Aberta do Brasil: faz-se necessário denunciar o engodo*. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/p7b3en>> Acesso em: 24 jul. 2017.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. *Caderno de textos*. 36º Congresso do ANDES - Sindicato Nacional Cuiabá/MT, 23 a 28 de janeiro de 2017.

ANFOPE, CEDES, ANPED. *A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia*, em 10.09.2004. Disponível em: <www.anped.org.br/200904posicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc> Acesso em: 20 jan. 2017.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Campinas, SP, Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. *Destruição completa do que resta de direitos. A devastação do trabalho na contrarrevolução de Temer*. Em 23 de março de 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/7w1gxs>> Acesso em: 24 mar. 2017.

BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. *O Brasil e o Banco Mundial: a quinta década de cooperação*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1994.

BANCO MUNDIAL. *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos*. Sumário executivo. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2010.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial*. Resumo executivo. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2011.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2016: Dividendos Digitais*. Disponível em: < <https://goo.gl/d2svSn> > Acesso em: 02 set. 2016.

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: Mapeando velhos e novos (des) encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Revista Educação e Pesquisa*, nº30, p. 271-286, jul. / dez. 2003.

BARRETO, Raquel Goulart, LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira, NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. Formação baseada em competências e tecnologias da informação e comunicação: o paradigma (neo) tecnicista. In: *Colóquio sobre questões curriculares; Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares – currículo: Pensar, Inventar, Diferir*. Rio de Janeiro: UERJ, p. 1670-1679, 2004.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: Trabalho e formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set. /Dez. 2004.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, n. 39, p. 423-436, set./dez. 2008.

BARRETO, Raquel Goulart. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out. dez. 2010.

BARRETO, Raquel Goulart. Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v.30, nº1, p. 41-58, jan. /abr., 2012a.

BARRETO, Raquel Goulart. A recontextualização das Tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, out.- dez. 2012b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 19 abr. 2014.

BARRETO, Raquel Goulart. *Tecnologias e trabalho docente. Entre políticas e práticas*. Rio de Janeiro: De Petrus et al.: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

BARRETO, Raquel Goulart. Discursos sobre a inclusão digital. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 319-328, set. -dez. 2015a.

BARRETO, Raquel Goulart. O ensino a distância na contemporaneidade: aspectos tecnológicos e de linguagem. *Entremeios: revista de estudos do discurso*. v.11, jul. - dez., 2015b.

BATISTA, P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latinoamericanos. In: BATISTA, P. N. et al. *Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

BATISTA, Wagner Braga. UniRede: Vetor da privatização do ensino superior. *25ª Reunião Anual*. Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Disponível em: <goo.gl/PNxfkK> Acesso em: 22 mar. 2017.

BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BIELCHOWSKY, Ricardo. Cinquenta anos de pensamento na CEPAL – Uma resenha. In: BIELCHOWSKY, Ricardo (Org.). *Cinquenta anos de Pensamento na Cepal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar, MOROSINI, Marília Costa. Políticas educacionais democratizantes no Brasil e a internacionalização das avaliações das escolas em um contexto emergente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.2, p. 455 – 480, abr./jun.2017.

BLOOM, Benjamin S., KRATHWOHL, David R., MASIA, Bertram B. *Taxionomia de Objetivos Educacionais. Domínio afetivo*. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

BONAMINO, Alicia, SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOWE, R.; BALL, S. J. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967*. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: < <https://goo.gl/dxRw0I> > Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. Ato Institucional nº 5 (AI-5). *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1968a.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1968b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Interministerial nº 408/1970*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Comunicação, 1970.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 20 de dezembro de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 02/72, de 27 de janeiro de 1972. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1972a, p. 125-155.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CFE N.º 45/72, de 12 de janeiro de 1972. (Em anexo a Resolução nº 02/72, de 27 de janeiro de 1972). A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1972b.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a.

BRASIL. Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 009 de 08/05/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2001a.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2001b.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 18/02/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2002b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto de 20 de outubro de 2003*. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Disponível em: <<https://goo.gl/xRf3Jb>> Acesso em: 02 jul. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei 4330/2004*. Dispõe sobre o contrato de prestação de serviço a terceiros e as relações de trabalho dele decorrentes. 2004a. Disponível em: <<https://goo.gl/RONjeB>> Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Geral de Política de Formação. Brasília, março de 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pró-Licenciatura. Programa de formação inicial para professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Propostas conceituais e metodológicas*. Anexo II. Brasília, DF: MEC, 2005a. Disponível em: <goo.gl/lgp9u7> Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proinfantil. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Guia geral*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005b (Coleção Proinfantil). Disponível em: <goo.gl/xlmRZB> Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. *Portaria nº 931, de março de 2005. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. 2005c. Disponível em: <<https://goo.gl/D7Z8sS>> Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005d. Disponível em: <<https://goo.gl/V9FihW>> Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prova Brasil. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil*. 2005e. Disponível em:< <https://goo.gl/fw9Gnt>> Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. *Projeto: Universidade Aberta do Brasil*. 2005f. Disponível em: <<https://goo.gl/X6v8qa>> Acesso em: 12 jul. de 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. 2006a. Disponível em: <<https://goo.gl/NlaLIX>> Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006b.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 7420, de 2006*. Dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2006c. Disponível em: <<https://goo.gl/8MORh5>> Acesso em: 29 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Indicadores da qualidade na educação: Ação Educativa*. BRASÍLIA: MEC, 2007a.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007b. Disponível em: <goo.gl/Gt2PMc> Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007c. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela

União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007c. Disponível em: < goo.gl/GnPBVy > Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB*, 2007d. Disponível em: < <https://goo.gl/pifosd> > Acesso em: 13 abr. 2016.

BRASIL. *Referências de qualidade para educação superior a distância*. Ministério da Educação: INEP, 2007e. Disponível em: < goo.gl/juJyyp > Acesso em: 20 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*. Guia Geral. Brasília: MEC/ SEB/SEED. 2007f.

BRASIL. Edital n°. 02 de 26 de abril de 2007. Programa de formação continuada de professores na Educação Especial. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007g. Disponível em: < goo.gl/7FbxWy > Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007h.

BRASIL. *Plano de metas compromisso Todos pela Educação*. Rede Interativa Virtual de Educação – RIVED. Brasília, DF, junho de 2007i. Disponível em: < goo.gl/Tt3WEG > Acesso em: 05 ago. 2015.

BRASIL. Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. *Lei nº 13.273, de 5 de julho de 2007*. Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco. 2007j. Disponível em: < <https://goo.gl/QjwV7B> > Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007l. Disponível em: < goo.gl/U8fEVC > Acesso em: 05 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*, 2008a. Disponível em: < <https://goo.gl/0rkW19> > Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND. Edital de convocação nº 3, de 24 de junho de 2008. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008b. Disponível em: < goo.gl/qlZnoQ > Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de incentivo à formação continuada de professores do ensino médio*. 2009a. Disponível em: < goo.gl/VNWtob > Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proformação: Programa de formação de professores em exercício*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de educação a Distância, 2009b. Disponível em: <goo.gl/302vZO> Acesso em: 04 ago. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação nº 09, de 29 de abril de 2009. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009c. Disponível em: <goo.gl/42w93F> Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Mídia e Educação*. 2009d. Disponível em: <goo.gl/VVm6Ar> Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. *Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - Proinfo Integrado*. Apresentação. 2009e. Disponível em: <goo.gl/dDHjiJ> Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009f. Disponível em: <<https://goo.gl/O4ThvM>> Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. Resolução CD/FNDE Nº. 24 de 16 de agosto de 2010. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. *Diário Oficial da União*. 2010a. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <goo.gl/d9GCDv> Acesso em: 04 ago. 2015.

BRASIL. Projeto de Lei nº de 2010. Estabelece o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010b. Disponível em: <goo.gl/2U11Hm> Acesso em: 05 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução MEC/CNE 04/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010c. Disponível em: <goo.gl/CrNVi3> Acesso em: 05 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros*, 2011. Disponível em: <goo.gl/W18FXB> Acesso em: 29 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 40, de 3 de abril de 2013. Regulamento do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2013. Disponível em: <goo.gl/WS7QX5> Acesso em: 04 ago. 2015

BRASIL. *Instrumento de Credenciamento Institucional para oferta da modalidade a distância. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância – SEED, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2015b.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015c. Disponível em: <<https://goo.gl/zYA7AT>> Acesso em: 26 out. 2015.

BRASIL. *Treze diretrizes do governo da Presidenta do Brasil Dilma Rousseff*. 2015d. Disponível em: <goo.gl/RPB7yb> Acesso em: 08 ago. 2015.

BRASIL. *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2015e.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, MEC, (s/d). 2015f. Disponível em: <goo.gl/HWTmiO> Acesso em: 05 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de ações Articuladas (PAR): instrumento de campo*. Brasília. MEC, Secretaria Executiva, s/d. 2015g. Disponível em: <goo.gl/AwK2uR> Acesso em: 05 ago. 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <goo.gl/YSfYU1> Acesso em: 08 abr. 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular. Anexo 1 – Síntese da contribuição dos Estados*. Disponível em: <goo.gl/wj8TW6> Acesso em: 26 dez. 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Capex assina acordo com Instituto Ayrton Senna*. 2016a. Disponível em: <goo.gl/YDzc5F> Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2016. Disponível em: <goo.gl/Ie56UM> Acesso em: 08 out. 2016b.

BRASIL. *Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 193/2016*. Inclui entre as diretrizes e bases da Educação Nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". 2016c. Disponível em: <goo.gl/yL1qFd> Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2016d. Disponível em: <goo.gl/z68eVG> Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ofício-Circular nº 10/2016/SE/CNE/CNE-MEC*. Brasília, 16 de dezembro de 2016e. Disponível em: <<https://goo.gl/hmqyoO>> Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Hora do PISA. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*. 2016f. Disponível em: <goo.gl/Mc1TF4> Acesso em: 09 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<https://goo.gl/zIgiiii>> Acesso em: 11 abr. 2017.

BRUNNER, José Joaquim. PREAL Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Nº 16 - Educação: Cenários de Futuro. Novas Tecnologias e Sociedade da Informação. Setembro de 2000. Disponível em:< <https://goo.gl/Hf6TEo>> Acesso em: 14 dez. 2016.

BRUNS, Barbara, LUQUE, Javier. *Professores Excelentes - Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. CAF. Banco de Desenvolvimento da América Latina. *CAF, CEPAL e Cisco juntam esforços para digitalizar a Educação na América Latina*. Disponível em: <goo.gl/F1ff33> Acesso em: 25 nov. 2016.

BUARQUE, Cristovam. *Universidade numa encruzilhada*. Unesco; Brasil/Ministério da Educação, 2003.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de lei nº 6114/2009. Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica - ENAMEB. Disponível em: <<https://goo.gl/Bu8sAA>>. Acesso em 09 ago. 2017.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Notas sobre a reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Novos Estudos/CEBRAP, 1998.

CEDERJ. *Lei complementar nº 103, de 18 de março de 2002*. Lei da Criação Fundação Cecierj. Disponível em: <<https://goo.gl/VXntUJ>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile: CEPAL, 1990.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*/ Ernesto Ottone. Santiago de Chile, agosto de 1995.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Hacia dónde va el gasto público em educación? Logros y desafíos. *Serie Políticas sociales*, Santiago de Chile, nº 42, nov., vol. II: “Reformas sectoriales y grupos de interés”, 2000.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Invertir mejor para invertir más: Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile, 2005.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Notas da CEPAL*. Número 66 de novembro de 2010. Disponível em: <goo.gl/Na6EWa> Acesso em: 07 dez. 2016.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Acerca de la CEPAL*. Disponível em: <<https://goo.gl/onKBuX>> Acesso em: 16 set. 2015.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Agenda digital para América Latina y el Caribe. Caribe (eLAC2018)*. Ciudad de México, 5 a 7 de agosto de 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/X3CdQp>> Acesso em: 02 set. 2016.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Programa de conectividade do século XXI*. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/6EXZin>> Acesso em: 02 set. 2016.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Benefícios da Digitalização da Educação para a América Latina. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/rolbQ5>> Acesso em: 01 jan. 2017.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *La nueva revolución digital: de la internet del consumo a la internet de la producción*. Santiago: CEPAL, 2016.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. Expansão e privatização/ mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun., 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/dqfq7F>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: McGraw-Hill, 2003.

COGGIOLA, Osvaldo. Contra essa reforma universitária. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, nº 33, 2004.

COLEMARX. Plano Nacional de Educação 2011-2012: notas críticas. *Encontro Nacional de Educação, 25 e 26 de julho de 2014*. Rio de Janeiro, 2014.

COLLOR DE MELLO, Fernando. Revelações de Collor. São Paulo, *Isto é Dinheiro*, 322, 29/10/2003. Disponível em: <<https://goo.gl/LVLEKB>> Acesso em: 01 mai. 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. (CNTE). Brasília. Set. 2016. Disponível em:<www.cnte.org.br> Acesso em: 17 set. 2016.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). *Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 75-121.

COSTA, Alexandre Bernardino. Lei n. 5.540/68 a Reforma do Ensino Superior: um projeto de hegemonia. Sequência: *Estudos Jurídicos e Políticos*. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina. vol. 12, p. 85-95, n. 23, 1991.

COSTA, Karoliny Bárbara Bichara Menezes da. *O trabalho docente e as tecnologias no Programa Ginásio Experimental Carioca*. Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. *A política educacional no Brasil e a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003.

CROSO, Camila. A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. In: HADDAD, Sérgio (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008, p.17-28.

DAVIES, Nicholas. Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação. *Educação*, v. 37, n. 2, p. 190-200, maio-ago. 2014.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

DIAS, Maria Carolina Nogueira. *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010.

DREIFUSS, R. A. 1964 – *A conquista do Estado – Ação política, poder e golpe de classes*. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *24ª Reunião Anual da ANPEd*, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001, p. 35-40.

DURIGUETTO, Maria Lúcia; MONTAÑO, Carlos. *Estado, Classe e Movimento Social*. São Paulo: Cortez, 2010.

EVANGELISTA, O. *Formação docente no Brasil e interesses internacionais*. GEPETO, Florianópolis/SC Mimeo. 2006.

EVANGELISTA, Olinda. *Formação docente no Governo Lula: primeiras reflexões*. Florianópolis: UFSC, mimeo. 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas: Formação docente e impactos na escola. *VI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* - UNICAMP - Campinas – 2012.

EVANGELISTA, Olinda, LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: A Pedagogia do Capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*. ano 10, nº 15 – 2012.

EVANGELISTA, Olinda, TRICHES, Jocemara. Professor: A profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda. (Orgs). *O que revelam os slogans na política educacional*. São Paulo: Junqueira e Marin, p. 47-82, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. *Media discourse*. New York: Edward Arnold, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Globalization*. London: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. Critical Discourse analysis as a method in social scientific research*. Tradução de Iran Ferreira de Melo. *Linha d'Água*, n. 25 (2), p. 307-329, 2012.

FEUERSTEIN, Reuven. *Instrumental Enrichment*. Illinois, USA: Scott, Foresman and Company, 1980.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Goiás prepara parceria inédita com setor privado para escolas públicas*. Disponível em: < <https://goo.gl/feAbec> > Acesso em: 24 fev. 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Currículo terá habilidades emocionais. Versão final da base para a educação fica pronta em fevereiro e irá prever competências como trabalho em equipe*. Disponível em: < <https://goo.gl/zL8Zry> > Acesso em: 26 dez. 2016.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Coleção Leituras Filosóficas. 21ª ed. SP: Ed. Loyola, 2011.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. SP: EDUSP / Dominus, 1966.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil, Contribuição para o Estudo de sua Formação e Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FOLEY, Michael. The Global Development Learning Network: a World Bank initiative in distance learning for development. In: MOORE, M.G., ANDERSON, W., G. (orgs.). *Handbook of distance education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In DE TOMMASI, L; WARDE M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 229- 251.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/XTeudw>> Acesso em: 14 out. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M.B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. *Escola básica (Anais da 6. CBE)*. Campinas: Papyrus, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: *Seminário de Educação Brasileira, Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas, fev. 2011a.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 11ª edição. Campinas: Papyrus, 2012a.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresarias da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012b.

FREITAS, Luiz Carlos. “Notório saber”: vire professor em 5 semanas. Publicado em 24/09/2016a. Disponível em: <goo.gl/9O5o86> Acesso em: 01 mar. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresarias da Educação: Perdendo a ingenuidade. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016b.

FREITAS, Luiz Carlos. *Lei de responsabilidade educacional – I*. Publicado em 01/05/2016c. Disponível em: <<https://goo.gl/r0m26y>> Acesso em: 29 mar. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. *SP: o “neoliberalismo tardio” de João “trabalhador”*. Publicado em 12/10/2016d. Disponível em: <<https://goo.gl/2AAe4c>> Acesso em: 07 jul. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. *Uma nova onda neoliberal*. Publicado em 26/03/2016e. Disponível em: <<https://goo.gl/Wdptoj>> Acesso em: 07 jul. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo a cabeça pelas mãos a cabeça do trabalhador: O trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, nº 47, p.38-45, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Revista Educação e Sociedade*, v.24 n.82 Campinas, abr. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petropolis: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo*. Vozes: Petrópolis, 2001.

GOULART, Débora Cristina. A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente. *Revista Café com Sociologia*. Vol.2, nº1, abril de 2013.

HAYEK, Friedrich August von. *O caminho da servidão*. Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOUSTON, R.W. (Org.). *Exploring competency based education*. Califórnia: McCutchan, 1974.

HUNTER, Madeline. *Teoria do Reforço para professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978a.

HUNTER, Madeline. *Ensine mais-mais depressa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978b.

IANNI, Octavio. *A Ditadura do Grande Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

INÁCIO, Fátima Pacheco de Santana. *A política de formação de professores em Goiás no contexto dos Acordos MEC-USAID (1961-1983)*. Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de referência ENEM*. Disponível em: < <https://goo.gl/IkxHsG> > Acesso em: 01 jan. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*. Disponível em: < <https://goo.gl/fgc1f9> > Acesso em: 01 jan. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico: Censo da educação superior 2014*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

IPES. Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: APEC, 1969.

JOHNSON, S. *Surpreendente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2005.

KAMATA, Satoshi. *Japan in the Passing Lane - An Insider's Account of Life in a Japanese Auto Factory*. Nova Iorque: Pantheon Books, 1982.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

KOSSLY, N. Stephen. *A universidade do futuro*. Revista Veja, São Paulo, ed. 2367, p. 17-21, 02 abr. 2014.

KRUPPA, Sônia Maria Portela. *O Banco Mundial e as Políticas de Educação nos anos 90*. 2000. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

KUENZER, Acácia Z., MACHADO, Lucília R. de Souza. A pedagogia tecnicista In: MELO, G. (org.). *Escola Nova; tecnicismo na educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1986.
 KUENZER, Acácia Zeneida. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar*. Curitiba: Especial Editora UFPR, p. 43-69, 2003.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, Acácia Zeneida e RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: *Anais do XIII ENDIPE*. Pernambuco: ENDIPE, 2006.

LABARCA, Guillermo. Cuánto se puede gastar en educación? *Revista de la CEPAL*. Santiago de Chile, n. 56, p. 163-178, ago.1995.

LACÉ, Andréia Mello. *A Universidade Aberta do Brasil (UAB): das origens na ditadura militar ao século XXI*. Tese [Doutorado em Educação]. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LEHER, Roberto. Educação e tempos desiguais. Elementos para a reconstrução da problemática. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, número 1, fev. /jul., 1997.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “Alívio” da pobreza*. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. *Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação*. *Trabalho e Crítica*. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. EDUFF/NETE-UFMG, set. 1999a.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999b.

LEHER, Roberto. O empresariamento da educação - Prefácio. In: Lúcia Maria W. Neves. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. 1ed. São Paulo: Xamã, 2002, v. 1, p. 9-16.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 867-891, Especial - Out. 2004.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: Reformas sem projeto. *Revista Adusp*, São Paulo, p. 46-54, maio 2005.

LEHER, Roberto. *Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação*. Texto base apresentado no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo Candeeiro o Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular – CEPAP, Faculdade de Educação da USP, 27/11/2009.

LEHER, Roberto. Há 40 anos, ditadura mostrava seus dentes para a Universidade. *Carta Maior*, 16/03/2009. Disponível em: <<https://goo.gl/7fI1CC>> Acesso em: 18 dez. 2015.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: A ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES et al. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico, 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010a, p.369-412.

LEHER, R. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, C. (org.), BRASIL, I. & MOROSINI, M. V. *Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010b.

LEHER, Roberto. *Educação pública, lógica privada. Parcerias com instituições privadas pautam projetos da escola pública e criam nichos de mercado para empresas*. EPSJV/Fiocruz 06/03/2013. Disponível em: <<https://goo.gl/sXx5Nx>> Acesso em: 21dez. 2016.

LEHER, Roberto. *Movimentos Sociais, padrão de acumulação e crise da universidade*. Trabalho Encomendado GT11 - Política de Educação Superior. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

LEHER, Roberto. 'Não é só uma lógica econômica, é um horizonte para a formação humana no Brasil'. Entrevista que compõe o especial 'Ataque aos direitos', concedida a *Revista Poli*. Disponível em: < <https://goo.gl/KL3TX7> > Acesso em: 13 nov. 2016.

LEMOV, D. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. São Paulo: Da Boa Prosa/Fundação Lemann, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Saber, saber ser, saber fazer, o conteúdo do fazer pedagógico. *Revista da ANDE*, ano 1, 1982.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; MIRZA, S. T. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.). *O empresariamento da educação; novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. Rio de Janeiro: Xamã, 2001.

LIMA, Kátia Regina de Souza. *Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo*. Texto apresentado no GT 11 - Políticas da Educação Superior na 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas de 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: < <https://goo.gl/WRCyWF> > Acesso em: 22 ago. 2016.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katál.*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LIMOEIRO CARDOSO, Miriam. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. *Estudos Avançados*, v.10 n.26 São Paulo jan. /abr. 1996.

LIMOEIRO CARDOSO, Miriam. Ideologia da globalização e (des) caminhos da Ciência Social. In: GENTILI, Pablo (orgs.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petropolis: Vozes, 1999.

MACDONELL, Diane. *Theories of discourse: an introduction*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out. /dez. 2014.

MACEDO, Leonardo Andrade. *O Fundo Monetário Internacional e seus acordos stand-by*. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2007.

MACHADO, Eliel. Governo Lula, neoliberalismo e lutas sociais. *Lutas Sociais*, São Paulo, nº 21/22, p. 23-34, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARTINS, Erika Moreira. *Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MAUÉS, Olgaíses. *Novos ataques do governo Temer intensificam desmonte da Educação Pública no país*. Disponível em: <<https://goo.gl/RLHJJl>> Acesso em: 18 dez. 2016.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: ed. Boitempo, 2004. 176p. Disponível em: <<http://goo.gl/F0kM89>> Acesso em: 18 jan. 2016.

MATHEUS, Danielle dos Santos. Nexos entre currículo, avaliação e educação de qualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiás. *Anais...* Goiás, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/EfvZM9>> Acesso em: 30 jul. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete Projeto Saci*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/projeto-saci/>> Acesso em: 02 jan. 2016.

MÉSZÁROS, Itsván. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MIRANDA, Kênia. Pátria educadora para quem? O governo Dilma Rousseff e o empresariamento da educação. *Capitalismo em desencanto* (Blog). Disponível em: <<https://goo.gl/ndzYno>> Acesso em 07 jul. 2017.

MOITA, F. M. G. da S. C. Os GAMES: contextos de aprendizagem colaborativa on line. In: _____. SILVA, Eliane Moura; SOUSA, Robson Pequeno. *Jogos eletrônicos: construindo novas trilhas*. Campina Grande: EDUEP, 2007.

MULTIRIO. *A escola entre mídias*. Rio de Janeiro: Empresa Municipal de Mídias Ltda, 2011.

MOREIRA, Armindo. *Professor não é educador*. Paraná: Cascavel, 2012.

MOTA, Maria Océlia. Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/ur6GcD>> Acesso em: 30 jul. 2017.

NAGEL, Thomas S., RICHMAN, Paul T. *Ensino para competência. Uma estratégia para eliminar fracasso*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1972.

NASCIMENTO E SILVA, L. G. Fundamentos para uma política educacional brasileira. In: IPES. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

NEVES, Lúcia. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.
NEVES, Lúcia (orgs). *Educação e Política no limiar do século XXI*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

NEVES, Lucia Maria W. (org). *O empresariamento da educação. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. SP: Xamã, 2002.

NORTH, Douglass C. *Institutions, institutional change and economic performance*. New York: Cambridge University Press, 1991.

OLIVEIRA, J. Batista Araújo. *Tecnologia educacional: teorias da instrução*. Petrópolis: Vozes, 1973.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out., 2009.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Marilena Chaui e o debate sobre ideologia e educação no Brasil. *Cadernos Espinosanos*. São Paulo n.36 jan-jun., 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO. *Education Services*. 23 set. 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/reebsH>> Acesso em: 10 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO. *Documento S/CSS/W/30- 18 de dezembro de 2000- Conselho do Comércio de Serviços- Comunicação dos Estados Unidos- Acesso aos mercados para os serviços de telecomunicação e serviços complementares: função da OMC na aceleração do desenvolvimento de uma economia mundial em rede*. Disponível em: <<https://goo.gl/jfJr68>> Acesso em: 10 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO. *¿Qué es la OMC?* 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/pWmxJX>> Acesso em: 13 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO. *Servicios de enseñanza El sector comprende los servicios de enseñanza primaria, secundaria, postsecundaria y de adultos, así como formación especializada como para el deporte*. Disponível em: <<https://goo.gl/td59td>> Acesso em: 13 nov. 2016.

PAIVA, Glycon. Apresentação. In: *IPES. A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

PAIVA, Edil Vasconcellos, PAIXÃO, Lea Pinheiro. *PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar?* Niterói: EdUFF, 2002.

PAIVA, Marlúcia Menezes de. As primeiras iniciativas da Teleducação no Brasil: os Projetos SACI e EXERN. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 271-293, jul. /dez. 2013.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. *Travessia Social – Uma Ponte para o Futuro*, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/xEv1yG>> Acesso em: 01 mai. 2017.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Escola sem partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 35-48.

PEREIRA, João Márcio Mendes, PRONKO, Marcela (orgs.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fiocruz, 2015.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Poder, política e dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013. In: PEREIRA, João Márcio Mendes, PRONKO, Marcela (orgs.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fiocruz, 2015, p. 19-63.

PIMENTA, Selma Garrido, GONÇALVES, Carlos Luiz. *Reverendo o Ensino de 2º grau e Propondo a Formação de Professores*. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*. vol.43 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2017.

POPHAM, William James, BAKER, Eva L. *Sistematização do Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 1976a.

POPHAM, William James, BAKER, Eva L. *Táticas de ensino em sala de aula*. Porto Alegre: Editora Globo, 1976b.

POPHAM, William James, BAKER, Eva L. *Como planejar a sequência de ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 1976c.

POPHAM, William James. *Manual de avaliação. Regras práticas para o avaliador educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

POPHAM, William James, BAKER, Eva L. *Como estabelecer metas de ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 1978.

PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas. *Responsabilidad por los resultados educativos*. Serie PREAL Informa, Santiago de Chile. 2000. Disponível em: <www.preal.cl> Acesso em: 23 ago. 2016.

PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas. *A descentralização da educação e as relações de prestação de contas nos países latino americanos*. 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/1qaSEY>> Acesso em: 23 ago. 2016.

PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas *Quem somos*. Santiago, Chile. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/kwOD6O>> Acesso em: 15 dez. 2016.

PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas. *Situación Educativa de América*

Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/yXDqhq>> Acesso em: 16 set. 2015.

PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas. *Nº 25 Formação de Formadores: Estado da Prática*. Denise Vaillant(a). Revisão Técnica: Helena Bomeny e Raquel B. Emerique. Tradução de Paulo M. Garchet. Serie PREAL Informa: Santiago de Chile, 2003.

PRONKO, Marcela Alejandra, OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de, BOMENY, Helena. PREAL Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Nº 30 - A descentralização da educação e as relações de prestação de contas nos países latino americanos. Emanuela di Gropello. Agosto de 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/g07vML>> Acesso em: 14 dez. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. Noção de competência na reforma da educação brasileira e identidade do ensino médio. In: _____. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez. 4. ed. 2011. p. 126-144.

RESENDE, Viviane de Melo, RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: Implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000. Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://goo.gl/9q3B03>> Acesso em: 04 abr. 2017.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da secretaria e estado de educação do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 07 nov. 2011a.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *SAERJ – 2011*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan/dez. 2011), 2011b.

RIOEDUCA. Programas e ações. *Educopédia*. Disponível em: <<https://goo.gl/oi1UhK>> Acesso em: 15 set. 2017.

SAFATLE, Vladimir Pinheiro. Gás lacrimogênio no cerrado. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 fev. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/TyYZa0>> Acesso em: 29 mar. 2017.

SANDER, Benno. Sistemas e Anti-Sistemas na Educação Brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.74, n.177, p.335-370, maio/ago. 1993.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. *Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008*. Disponível em: <<https://goo.gl/n3vJ69>> Acesso em: 08 abr. 2016

- SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. (orgs). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (orgs). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1988.
- SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Educação*, v.30, nº 02, p. 11-26, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan. /abr. 2009.
- SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, v.8, N.2 ago. /dez. 2010; p.04-17.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Educopédia*. Disponível em: < <https://goo.gl/F4Od49> > Acesso em: 03 jan. 2016.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Educação em números*. Disponível em: < <https://goo.gl/MXAMK7> > Acesso em: 15 set. 2017.
- SCHULTZ, Theodore W. Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, p 1-17, 1961.
- SCHULTZ, Theodore W. The Economic value of education. In: *Tiers-Monde*, v. 06, nº22. Education et Development. p. 581, 1965. Disponível em: <<https://goo.gl/rx1942>> Acesso em: 03 jan. 2016.
- SCHULTZ, Theodore W. *O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, pp. 1021-1056, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: Predomínio Privado/Mercantil e desafios para a regulação e formação universitária. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set. /dez. 2008.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan. /abr. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul. /dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida. Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualização nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário L.; LARA, Angela M. de Barros (Org.). *Políticas para a Educação: análises e apontamentos*. Maringá: Eduem, 2011.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A Interação entre Aluno e Conteúdo Material Didático Impresso na Educação a Distância. *Revista Informática na Educação: teoria & prática*. v. 17, n. 2, 2014a, 89-97.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Ensino e tecnologia: Palavra, imagem e interação. In: *X Seminário Internacional da Rede Latino-americana de Estudos Sobre o Trabalho Docente – Rede ESTRADO*, 2014b, Salvador/Bahia – Brasil.

SILVA, Andréa Villela Mafra da, SANTOS, Josiane Cristina dos. A formação docente no sistema UAB: pressupostos curriculares, políticos e ideológicos. *VII Colóquio Luso Brasileiro sobre questões curriculares, 2014, Braga - Portugal*. *VII Colóquio Luso Brasileiro sobre questões curriculares*, 2014a.

SILVA, Andréa Villela Mafra da, SANTOS, Josiane Cristina dos, BRITO, Karina Lima. O trabalho docente nas formulações do Banco Mundial. *VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação*. Junho/2015a. Disponível em: <<https://goo.gl/a7oZJU>> Acesso em: 28 out. 2016.

SILVA, Andréa Villela Mafra da, SANTOS, Josiane Cristina dos, BRITO, Karina Lima. Trabalho docente no sistema UAB: Flexibilização e precarização. *IV CEDUCE. IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e exclusão*. 29 e 30 de junho de 2015b. Disponível em: <<https://goo.gl/2fuwb5>> Acesso em: 28 out. 2016.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Políticas Educacionais no Brasil: A articulação entre as tecnologias, o tecnicismo e a pedagogia de resultados. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba Online)*. v.11, n. especial, p. 01-20, 2016a.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Políticas Educacionais no Brasil: A reconfiguração do discurso pedagógico a partir de uma articulação entre as tecnologias, o tecnicismo e a pedagogia de resultados. *XII Encontro Estadual RJ / X Encontro Regional Sudeste da ANFOPE: Formação de professores em tempos de crise: desafios e resistências*. 2016b. Disponível em: < <https://goo.gl/vTaa2Q> > Acesso em: 28 out. 2016.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Políticas de formação docente: Uma abordagem faircloughiana. *Artefactum* (Rio de Janeiro), v. 13, p. 1-10, 2016c.

SILVA, Andréa Villela Mafra da; MELO, Keite Silva de. #OCUPAISERJ: estratégias comunicacionais do movimento de ocupação do instituto superior de educação do Rio de Janeiro. *ETD Educação Temática Digital*. v. 19, n° 1, p. 119-140, 2017.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O Sistema Nacional de Avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, 2010.

SILVA, João Carlos da. Utopia Positivista e instrução pública no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.16, p. 10 - 16, dez. 2004.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Cumulative Record*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1972.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão, DAIBEZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educ. Soc.* vol.36 no.130 Campinas, jan. /mar. 2015.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). *Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 15-38.

SOARES, Solange Toldo; BETTEGA, Maria Odette de Pauli. Políticas Públicas de Formação Docente e a Ação Pedagógica no Ensino Superior. In: *VII Seminário de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente: Nuevas Regulaciones em América Latina*. Anais. Buenos Aires: Redestrado, 2008.

SOUSA, Robson Pequeno de, MOITA, Filomena da M. C da S. C., CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. *Em Aberto*. Brasília, ano 12. n.58. abr./jun. 1993.

TAUBMAN, Peter Mass. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York: Routledge, 2009.

TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de administração científica*. Rio de Janeiro: Presidência da República - DASP, 1911.

TAYLOR, Frederick Winslow. *Shop management*. 1903. Disponível em: <<https://goo.gl/R5H6NQ>> Acesso em: 21 dez. 2015.

TODOROV, J. C.; TRISTÃO, G. *Sistema personalizado de ensino: bases psicológicas e abordagem administrativa*. Cadernos de Psicologia Aplicada, 3, p. 65-71, 1975.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). *Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 195-226.

TYLER, Ralph W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1969.

UCZAK, Lucia Hugo. *O Preal e as e as políticas de avaliação educacional para a América Latina*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2014.

UMA ESCOLA DO TAMANHO DO BRASIL. Programa de Governo 2002 – coligação Lula Presidente. Disponível em: < <https://goo.gl/u3FXZt> > Acesso em: 21 dez. 2015.

UNE. União Nacional dos Estudantes. *Educação não é mercadoria*. Março de 2007. Disponível em: < <https://goo.gl/FjDEQE> > Acesso em 26 jul. 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)*. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: < <https://goo.gl/THgCd7> > Acesso em: 10 set. 2016.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. Jacques Delors (Org.). *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1999.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Cátedra UNESCO de Gestión de la Educación Superior de la UPC: Calidad en la docencia y formación del profesorado*. Boletín de Educación Superior, nº 1, 1/06/2001.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *A Tecnologia, Informação e Inclusão. TICs na Escola*. V.01, nº 03, 2008. Disponível em: < <https://goo.gl/suGp0F> > Acesso em: 02 set. 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Padrões de competência em TIC para professores*. Disponível em: < <https://goo.gl/6m4D87> > Acesso em: 02 set. 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/2014: Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. Paris: Edições Unesco, 2014. 56 p. Relatório conciso. Disponível em: < <https://goo.gl/QvxjsG> > Acesso em: 24 ago. 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Relatório Conciso de Monitoramento Global – Educação Para Todos 2000-2015*. Disponível em: <<https://goo.gl/M6HUIJ>> Acesso em: 03 jan. 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Representação da UNESCO no Brasil*. UNESCO, 2016a. Disponível em: <<https://goo.gl/8LZA27>> Acesso em: 03 jan. 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2016b*. Disponível em: <<https://goo.gl/J1a7LO>> Acesso em: 12 jan. 2017.

UNIREDE. *Democratização do acesso ao ensino superior público: proposta para institucionalização da Unirede*. Brasília, Novembro, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Sistema Integrado de Gestão Acadêmica*. Disponível em: <goo.gl/PBihMk> Acesso em 23 fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH. Escola de Educação – EE. *Desenho curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Disponível em: <goo.gl/IPAEgl> Acesso em 23 fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Pró-reitoria de assuntos acadêmicos. *Matriz curricular do curso de Pedagogia*. Disponível em: <goo.gl/CPM0f> Acesso em 23 fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Faculdade de Educação. Coordenação de Pedagogia. *Curso de graduação em Pedagogia – Eletivas*. Disponível em: <goo.gl/B91ZhC> Acesso em 23 fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Decanato de Ensino de Graduação. Instituto de Educação - IE. Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino - DTPE. Campi Seropédica. Disponível em: <<https://goo.gl/dzmEpa>> Acesso em 24 fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Graduação em Pedagogia. Projeto Político Pedagógico do Curso. Campi Nova Iguaçu. Disponível em: <<https://goo.gl/q6fvI0>> Acesso em 24 fev. 2017.

UNIVERSIDADE VIRTUAL PÚBLICA DO BRASIL – UNIREDE. *Termo de Adesão. Protocolo de intenções que entre si celebram as instituições de ensino superior brasileiras com a finalidade de criar a UniRede*. Brasília, 18 de janeiro de 2001. Disponível em: <goo.gl/Ay6odv> Acesso em: 22 mar. 2017.

UCZAK. Lucia Hugo. *O PREAL e as políticas de avaliação educacional para a América Latina*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

VAN DIJK, Teun. Discurso, cognición y sociedad. *Signos. Teoría y práctica de lo educaci3n*. Octubre-Diciembre de 1997. p. 66-74.

WARDE, Mirian Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Cortez, 1979.

WARDE, Mirian Jorge. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar N. et al. *Educação e transição democrática*. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986, p. 73-91.

WOOD, Ellen Meiksins. Modernity, Posmodernity or capitalism? *Review of International Political Economy*. Vol. 4, nº 3, Routledge, University de Sussex, Brighton, 1997, p. 539-561.

WOOD, Ellen Meiksins. Trabalho, classe e estado no capitalismo global. In: SEOANE, J. e TADDEI, E. (Orgs.). *Resistências Mundiais: de Seattle a Porto Alegre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é (anti) capitalism? *Crítica Marxista*. Nov. 2003, p. 37-50.

WOOD, Ellen Meiksins. Trabalho, classe e Estado no capitalismo global. In: LEHER, Roberto, SETÚBAL, Mariana (orgs.). *Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova praxis*. São Paulo: Cortez, 2005.

WTO. World Trade Organization. *Education services. Background notes by the secretariat – S/C/W/49*. 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/dM4YrT>> Acesso em: 22 ago. 2016.

ANEXO - Documentos editados pelo PREAL Brasil

- 1: Educação Pré-Escolar na América Latina: o atual “Estado da Prática”. De autoria de Robert G. Myers;
- 2: Reforma da Educação Vocacional e Técnica na América Latina. De autoria de David N. Wilson;
- 3: A última Palavra em Padrões Nacionais para Educação. De autoria de Diane Ravitch;
- 4: Salas de Aulas Eficazes, Escolas Eficazes: Uma Base de Pesquisa Para Reforma da Educação na América Latina. De autoria de Robert E. Slavin;
- 5: As Atuais Reformas Educativas na América Latina: Quatro Atores, Três Lógicas e Oito Tensões. De autoria de Cecilia Braslavsky e Gustavo Cosse;
- 6: Ensino e Aprendizagem: em Busca de Novos Caminhos. De autoria de Glória Calvo;
- 7: Educação na América Latina: Problemas e Desafios. De autoria de Jeffrey M. Puryear;
- 8: A Reforma da Educação Chilena: Contexto, Conteúdos, Implantação. De autoria de Cristian Cox;
- 9: Descentralização Educacional: Questões e Desafios. De autoria de Mark Hanson;
- 10: América Latina e o Desafio do Terceiro Milênio: Educação de Melhor Qualidade Com Menores Custos. De autoria de Inés Aguerro;
- 11: Avaliações Educacionais na América Latina: Estágio Atual e Desafios Futuros. De autoria de Laurence Wolff;
- 12: Um estudo sobre os princípios e a prática dos vales-educação. De autoria de Edwin G. West;
- 13: Desenvolvimento de Índices Financeiros da Educação Internacionalmente Comparáveis: A Experiência da OECDNT e Suas Implicações Para o Mercosul. De autoria de Stephen M. Barro;
- 14: Aspectos Políticos das Implantações de Reformas Educativas. De autoria de Javier Corrales;
- 15: Reformas Educativas na América Latina. Balanço de Uma Década. De autoria de Marcela Gajardo;
- 16: Educação: Cenários de Futuro. Novas Tecnologias e Sociedade da Informação. De autoria de José Joaquim Brunner;
- 17: Os Efeitos da Descentralização do Sistema Educacional Sobre a Qualidade da Educação na América Latina. De autoria de Donald R. Winkler e Alec Ian Gershberg;

- 18: As Escolas Aceleradas: Uma Década de Evolução. De autoria de Henry M. Levin;
- 19: Sindicalismo Docente e Reforma Educativa na América Latina na Década de 1990. De autoria de Guillermina Tiramonti;
- 20: Os Próximos Passos: Como Avançar na Avaliação de Aprendizagens na América Latina? De autoria de Pedro Ravela (ed.), Richard Wolfe, Gilbert Valverde e Juan Manuel Esquivel;
- 21: Autonomia Escolar na Nicarágua: Restabelecendo o Contrato Social. De autoria de Gustavo Arcia e Humberto Belli;
- 22: Como os Sistemas Nacionais de Avaliação Educativa da América Latina Apresentam Seus Resultados? De autoria de Pedro Ravela.;
- 23: Carreiras, Incentivos e Estruturas Salariais Docentes. De autoria de Alejandro Morduchowicz

Série PREAL DEBATES

- 1: A Educação Para o Século XXI: o Desafio da Qualidade e da Equidade. De autoria de Maria Helena Guimarães de Castro;
- 2: As Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. De autoria de Guiomar Namo de Mello;
- 03: Obstáculos à Reforma Educacional no Brasil. De autoria de David N. Plank, José Amaral; Sobrinho e Antônio Carlos da Ressurreição Xavier.
- 4: A Nova Lógica das Lideranças Empresariais Sobre a Educação no Brasil. De autoria de Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira;
- 5: Contexto Socioeconômico e Descentralização Financeira no Ensino Fundamental em Minas Gerais. De autoria de Laura da Veiga, Bruno Lazzrotti Diniz Costa e Fátima Beatriz C. Teixeira P. Fortes;
- 6: Desempenho Escolar e Desigualdades Sociais: Resultados Preliminares de Pesquisa. De autoria de Maria Ligia de Oliveira Barbosa;
- 7: O Desenvolvimento da Ação Sindical do Ensino Privado Brasileiro. De autoria de Marcos Marques de Oliveira;
- 8: Financiamento da Educação na América Latina: Lições da Experiência. De autoria de Alberto de Mello e Souza;
- 9: Recursos Públicos em Educação. De autoria de Nicholas Davies;

10: O Direito de Aprender. De autoria de Rudá Ricci;

11: Seleção e Partilha: Desigualdades Sociais, Mérito e Excelência na Universidade. De autoria de Glaucia V. Bôas;

Preal Debates Especial:

1: Capital Social e Cultura: As Chaves Esquecidas do Desenvolvimento. De autoria de Bernardo Kliksberg.