



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Clodoaldo Pires Araújo

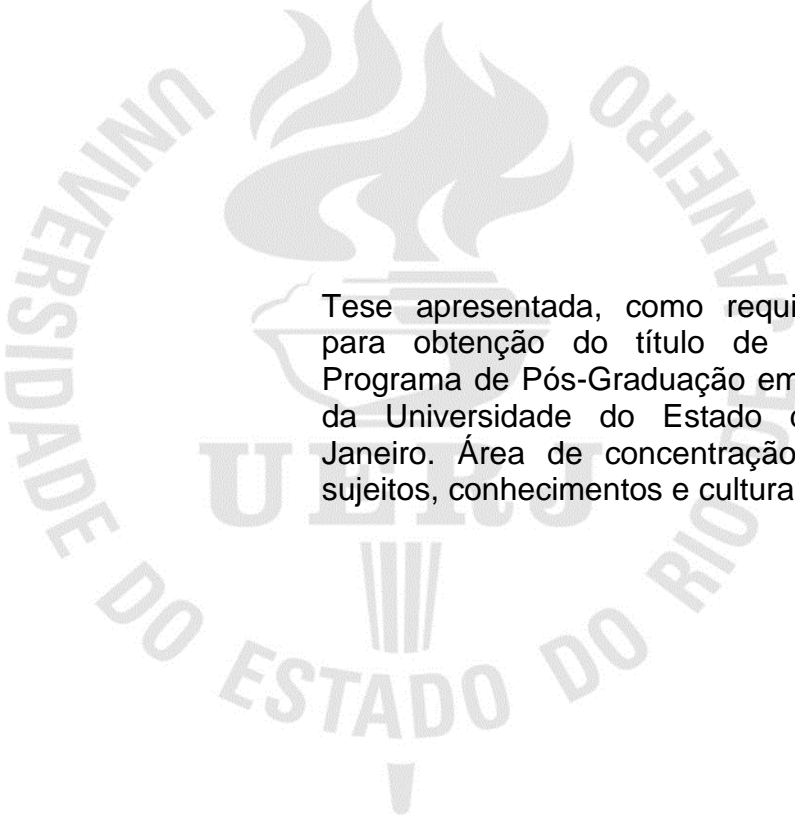
**Recontextualizações das tecnologias da Informação e da
Comunicação (TIC) na Formação e no Trabalho Docente**

Rio de Janeiro

2021

Clodoaldo Pires Araújo

Recontextualizações das tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na Formação e no Trabalho Docente



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimentos e cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro

2021

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

A663 Araújo, Clodoaldo Pires
Recontextualizações das Tecnologias da Informação e da
Comunicação (TIC) na formação e no trabalho docente / Clodoaldo
Pires Araújo. - 2021.
220 f.

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

1. Educação - Teses. 2. Tecnologia da Informação - Teses. 3.
Políticas educacionais - Teses. I. Barreto, Raquel Goulart. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
III. Título.

CDU 37

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

Assinatura

Data

Clodoaldo Pires Araújo

Recontextualizações das tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na Formação e no Trabalho Docente

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimentos e cultura.

Aprovada em 06 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

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

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

Prof. Dr. Roberto Leher
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

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

Prof.^a Dr.^a. Gisele Martins dos Santos Ferreira
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Iris de Souza Araújo (*in memoriam*) e Maria das Graças Pires Araújo. A minha sustentação, meu equilíbrio e o amor incondicional presente na minha vida.

A minha esposa, Ruth Cristina Soares Gomes Araújo, minha companheira, minha amiga. Grande amor da minha vida.

Aos meus filhos, Débora Cristina Araújo e Felipe Gabriel Araújo, razão de todo o meu esforço e dedicação.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.^a. Dr^a Raquel Goulart Barreto, pelo compartilhamento durante o processo de formação, pela parceria carinhosa, paciência e por toda a disponibilidade demonstrada durante meu processo de formação.

Aos membros da banca de qualificação, Prof.^a. Dr^a Siomara Borba e Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa, pela leitura cuidadosa e preciosas contribuições que fizeram da qualificação um momento de grande aprendizagem.

A todos os membros do Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação ao qual tive o privilégio de participar de maneira presencial no segundo semestre de 2018 e de maneira remota em 2020 e 2021, pela agradável acolhida

À Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), de maneira especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) e aos professores pela parceria estabelecida junto ao DINTER UERJ/UEA que nos proporcionou um doutoramento de alto nível numa instituição pública de conceito máximo em nível de pós-graduação.

Aos 17 colegas do doutorado pela parceria durante o curso em Manaus (UEA) e na UERJ, aos quais destaco meus colegas Paulo Ribeiro da Silva, Edilson Barroso e David Xavier pelo convívio fraternal no Rio de Janeiro em 2018, gratidão a todos.

Aos Coordenadores do DINTER UERJ/UEA professores: Dr. Luiz Senna (UERJ), Dra. Rita de Cássia Frangella, e Dra. Lucinete Gadelha (UEA), pelo empenho na realização desta empreitada.

Aos professores do PROPED/UERJ que tive o privilégio de conhecer e conviver durante todo o processo de doutoramento: Prof. Dra. Alice Casemiro Lopes, Prof. Dra. Elizabeth Macêdo, Prof. Dra. Rosanne Evangelista Dias, Prof.^a Dr^a Siomara Borba, Prof. Dra. Talita Vidal Pereira, Prof. Dra. Verônica Borges.

À Banca Examinadora: Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa; Prof.^a Dra. Gisele Martins dos Santos Ferreira; Prof. Dr. Roberto Leher e Prof.^a Dr^a Siomara Borba, por todos as ricas contribuições para melhorar ainda mais nossa tese.

A todos os colegas professores da rede pública que resistem lutando por uma valorização merecida e a todos que contribuíram direta e indiretamente para que pudéssemos chegar a essa grande conquista pessoal e profissional, o meu Muito Obrigado!

Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

(FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95)

RESUMO

ARAÚJO, Clodoaldo Pires. Recontextualizações das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na Formação e no Trabalho Docente. 2021. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta tese objetivou analisar como as políticas educacionais brasileiras têm recontextualizado as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e reconfigurado a formação e o trabalho docente. Discutimos a tendência faircloughiana da comoditização a qual evidencia mudança na ordem do discurso questionando o sentido hegemônico com que as tecnologias têm sido designadas, em um movimento de substituição tecnológica, determinando o esvaziamento da formação e do trabalho docente; e as TIC como recurso didático mediador no processo ensino e aprendizagem. Assumimos como base teórico-metodológica a Análise Crítica de Discurso (ACD) nos termos formulados por Norman Fairclough (2016), que reitera o conceito de recontextualização no sentido estrutural e de escala, destacando as mudanças sociais atuais. As análises concentram-se em dois eixos: (1) As TIC numa perspectiva dinamizadora, agregando valores aos profissionais da educação e auxiliando o processo ensino e aprendizagem através dos *softwares* livres; (2) As TIC como substituição tecnológica, quando investigamos os organismos internacionais (BM, UNESCO, OCDE) e suas estratégias e orientações para o uso das tecnologias na educação em países periféricos onde estão direcionadas e deslocadas para o setor de serviços com materialidade na mercantilização da educação, as quais em sua grande maioria são em forma de condicionalidades; e nas formulações dos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (LDB, DCNs, BNCCEM). Assim, nossa atenção está direcionada aos sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação no discurso da “comoditização” a partir de práticas discursivas presentes nos documentos. Desse modo, a relevância da pesquisa permite a partir da análise crítica dos documentos visualizar nos discursos os pressupostos e os implícitos do dito, transcendendo o aparente e mostrando os reais significados das orientações e formulações dos organismos transnacionais e nacionais na recontextualização das TIC e suas implicações na formação e no trabalho docente. Com base em reflexões críticas e inferências linguísticas, buscamos dimensionar a concepção político-ideológico presente nos discursos que são articulados com o “imaginário tecnológico” na promoção de formulações hegemônicas centradas especialmente na precarização do trabalho docente e a conseqüente desinstitucionalização da escola pública.

Palavras-chave: Recontextualização. Tecnologia da Informação e da Comunicação. Políticas Educacionais. Formação e Trabalho Docente. Comoditização.

ABSTRACT

ARAÚJO, Clodoaldo Pires. Recontextualizations of Information and Communication Technologies (ICT) in training and teaching work. 2021. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This dissertation aimed to analyze how Brazilian educational policies have recontextualized Information and Communication Technologies (ICT) and reconfigured teacher training and work. It discussed Fairclough's trend of commoditization, which shows changes in the order of discourse, questioning the hegemonic sense with which technologies have been designated towards technological substitution, undermining teacher training and work; and ICT as a mediating didactic resource in the teaching and learning process. As a theoretical-methodological framework, we assumed the Critical Discourse Analysis (CDA) as formulated by Norman Fairclough (2016), which reiterates the concept of recontextualization in the structural and scale perspective, highlighting current social changes. The analyses focus on two axes: (1) ICT from a dynamic perspective, adding values to education professionals and helping the teaching and learning process by means of *free* software; (2) ICT as a technological replacement, where we investigated international organizations (WB, UNESCO, OECD) and their strategies and guidelines for using technologies in education in peripheral countries where they are directed and displaced to the service sector based on the commodification of education, where the vast majority appear as conditionalities; and on the drafting of official documents of the Ministry of Education and Culture (LDB, DCNs, BNCCEM). Thus, our attention is directed to the meanings attributed to information and communication technologies according to the “commoditization” discourse based on the discursive practices present in the documents. Therefore, the relevance of this research allows one, from critically analyzing the documents, to visualize in the discourses, the presuppositions and what is implied in what is said, transcending what is apparent and showing the real meanings of the guidelines and formulations of transnational and national organizations in recontextualizing the ICT and its implications in teacher training and work. Based on critical reflections and linguistic inferences, we aimed to scale the political-ideological conception present in the discourses that are associated with the “techno-ideological imaginary” in promoting hegemonic formulations focused especially on the precariousness of teacher work and the consequent deinstitutionalization of public schools.

Keywords: Recontextualization. Information and Communication Technology. Educational Policies. Teacher Training and Work. Commoditization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|------------|---|-----|
| Figura 1 – | Concepção tridimensional da ACD de Norman Fairclough | 72 |
| Figura 2 – | Janela principal do Software GeoGebra em duas dimensões | 112 |
| Figura 3 – | Janela principal do Software GeoGebra em três dimensões | 112 |
| Figura 4 – | Construção Mediatriz manual | 118 |
| Figura 5 – | Construção Mediatriz no IGeom | 118 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ACD | Análise Crítica de Discurso |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BNCCEM | Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CESP | Centro de Estudos Superiores de Parintins |
| CNE/CEB | Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EAD | Ensino à Distância |
| EPU | Educação Primária Universal |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FUNDEF | Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| GATS | Acordo sobre Comércio de Serviços |
| GATT | Acordo Geral de Tarifas e Comércio |
| GBM | Grupo Banco Mundial |
| GD | Geometria Dinâmica |
| GI | Geometria Interativa |
| IA | Inteligência Artificial |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MMM | Movimento da Matemática Moderna |
| MOOCs | Massive Open Online Courses (Cursos Online Abertos e Massivos) |
| MS-DOS | MicroSoft Disk Operating System (sistema operacional em disco da Microsoft) |
| OCDE | Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico |
| OI | Organismos Internacionais |

| | |
|--------|--|
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| ONU | Organizações da Nações Unidas |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PROPED | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| RALE | Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos |
| REA | Recursos Educacionais Abertos |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SBEM | Sociedade Brasileira de Educação Matemática |
| SEED | Secretaria de Educação a Distância |
| TIC | Tecnologia da Informação e da Comunicação |
| TPE | Todos pela Educação |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UEA | Universidade do Estado do Amazonas |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UNCME | União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundos das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|----|
| | INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 | CONSTRUÇÃO DO OBJETO | 16 |
| 1.1 | Imaginário tecno-ideológico | 16 |
| 1.2 | Globalização | 19 |
| 1.3 | Sociedade da informação | 24 |
| 1.4 | Educação comoditizada | 29 |
| 1.5 | Organismos internacionais | 35 |
| 1.6 | Ideologia e discurso hegemônico | 40 |
| 1.7 | Recontextualização das TIC | 46 |
| 1.8 | Formação e o trabalho docente | 50 |
| 1.9 | TIC: mediação e não substituição | 55 |
| 1.10 | Questões a investigar | 57 |
| 1.11 | Organização do estudo | 62 |
| 2 | BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS FAIRCLOUGHIANAS | 64 |
| 2.1 | Aspecto Teórico | 65 |
| 2.2 | Análise Crítica do Discurso como base teórico-metodológica | 68 |
| 2.3 | A tridimensionalidade da Análise Crítica do Discurso (ACD) | 71 |
| 2.3.1 | <u>Discurso como texto</u> | 72 |
| 2.3.2 | <u>Discurso como prática discursiva</u> | 77 |
| 2.3.3 | <u>Discurso como prática social</u> | 81 |
| 2.4 | A dinâmica das tendências discursivas faircloughianas | 82 |
| 2.4.1 | <u>Democratização do discurso</u> | 83 |
| 2.4.2 | <u>Comoditização do discurso</u> | 85 |
| 2.4.3 | <u>Tecnologização do discurso</u> | 86 |
| 2.5 | Considerações analíticas preliminares | 87 |
| 2.5.1 | <u>Os organismos internacionais (OI)</u> | 87 |
| 2.5.2 | <u>As políticas educacionais nacionais</u> | 89 |
| 2.6 | Pontos de Entrada | 91 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 3 | O ENSINO E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: A RECONTEXTUALIZAÇÃO DAS TIC NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA | 97 |
| 3.1 | Do ensino da matemática para a educação matemática | 98 |
| 3.2 | Influências da Educação matemática para o ensino da matemática | 102 |
| 3.3 | Recontextualizando as TIC para a mediação pedagógica no ensino da Matemática | 105 |
| 3.3.1 | <u>Softwares educacionais livres</u> | 107 |
| 3.3.2 | <u>Softwares educacionais livres para o ensino da matemática</u> | 108 |
| 3.3.3 | <u>Software Geogebra</u> | 109 |
| 3.3.4 | <u>Software Winplot</u> | 115 |
| 3.3.5 | <u>Software IGeom (Geometria Interativa)</u> | 117 |
| 4 | TIC COMO ESTRATÉGIA DE SUBSTITUIÇÃO | 121 |
| 4.1 | Enunciadores hegemônicos dos discursos | 121 |
| 4.2 | Formulações dos Organismos Internacionais (OI) | 128 |
| 4.2.1 | <u>Banco Mundial</u> | 130 |
| 4.2.2 | <u>Outros organismos internacionais</u> | 137 |
| 4.3 | Recontextualização das TIC para a formação e o trabalho docente no Brasil | 154 |
| 4.4 | Contextos e análise dos documentos | 157 |
| 4.4.1 | <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB)</u> | 165 |
| 4.4.2 | <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019)</u> | 177 |
| 4.4.3 | <u>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</u> | 181 |
| | CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES | 189 |
| | REFERÊNCIAS | 204 |

INTRODUÇÃO

O primeiro contato com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) aconteceu em 1992 quando conclui o Ensino Médio e vislumbrei o mundo tecnológico estudando o Sistema Operacional (*MS-DOS*¹), cuja plataforma era uma tela preta e/ou verde com as letras brancas. Entusiasmado com a tecnologia, continuei estudando e me tornei professor de informática na escola onde havia estudado os cursos de computação. Tive então a oportunidade em 1995, através de processo seletivo, de ministrar aulas no Ensino Técnico em Administração nas disciplinas Mecanografia e Processamento de Dados e Matemática, onde fazia uso efetivo de computadores e *softwares* para me auxiliar nas aulas e isso me dava grande satisfação, pois as TIC instigavam minha curiosidade e as percebia como um futuro promissor.

Tanta satisfação que em 1997 fundei minha própria escola de informática - *INFO CENTER* – onde trabalhei gerenciando e ministrando cursos diversos para a comunidade parintinense, durante 15 anos. Nessa época, o acesso às TIC era privilégio de poucos, as escolas estavam iniciando seu processo de adaptação às tecnologias, existindo assim poucos profissionais que trabalhavam na área. Nesse período, entre escola pública e privada, sempre trabalhei com as tecnologias numa perspectiva de que elas poderiam auxiliar no meu trabalho docente e consequentemente qualificar as pessoas para o mundo do trabalho.

Após concluir, em 2008, a Licenciatura em Matemática na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), fiz três especializações: uma para o Ensino da Matemática, outra em Tecnologias em Educação - à Distância (PUC-Rio) -, e outra em Redes de Comunicação (UGF/RJ) -, sempre em busca dos recursos tecnológicos para as minhas práticas docentes na escola pública e aperfeiçoamento para as atividades profissionais na escola particular de informática.

Encontramos novamente o tema ao iniciar o curso de mestrado realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Amazônia, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), cujo projeto inicial foi “as tecnologias educacionais para o ensino e aprendizagem de Ciências e Matemática”.

¹ MicroSoft Disk Operating System (sistema operacional em disco da Microsoft)

Através de Concurso Público em 2013, me tornei Docente do quadro efetivo do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), para as disciplinas: Introdução à Computação, Cálculo Numérico (Matemática computacional) e Estatística, além dessas disciplinas, hoje atuo também como Professor e Coordenador de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática.

Em todos esses movimentos, sempre fui muito otimista no que diz respeito às tecnologias e suas contribuições para a educação e para o efetivo mercado de trabalho, sem perceber as sutilezas e os reais sentidos e intenções das políticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e propostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Entretanto, quando entramos no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ, participando das discussões no Grupo de Pesquisa *Educação e Comunicação*, coordenado pela professora doutora Raquel Goulart Barreto, ampliamos o olhar e passamos a visualizar outras propostas pelas quais as tecnologias da informação e da comunicação têm sido incorporadas aos processos educacionais e como têm sido recontextualizadas, por meio de leituras e estudos de autores como Bernstein (1996), Barreto (2004, 2010, 2014, 2019), Fairclough (2016), entre outros.

Agora como professor e pesquisador da área da formação e do trabalho docente, consideramos importante fazer um estudo mais aprofundado para compreender as condições de produção e de como as tecnologias da informação e da comunicação vêm sendo utilizadas e de que maneira isso tem impactado e ressignificado o trabalho dos professores.

Em uma aproximação inicial com o objeto de pesquisa pude perceber, a partir de Bernstein (1996), que as tecnologias da informação e da comunicação não foram criadas como recursos didáticos e sim para outros fins. E isso nos fez perceber que para se fazer uso das TIC seria necessário, portanto, uma descontextualização para então recontextualizá-las no processo educacional. Nesse sentido, estruturamos nossa pesquisa em dois eixos centrais.

1. Recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação numa perspectiva dinamizadora, agregando valores aos profissionais da educação e auxiliando o processo ensino e aprendizagem. Assim, mostramos como as tecnologias são recontextualizadas para subsidiar na formação e no trabalho docente. Este eixo será desenvolvido no capítulo III desta pesquisa, onde

apresentaremos *softwares* livres que foram produzidos por professores especialistas em educação e que servem hoje como suporte didático para mediar e ministrar aulas de matemática.

2. Recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação numa perspectiva de substituição tecnológica. Neste eixo, vamos investigar os discursos dos documentos formulados pelos organismos internacionais, pelas políticas educacionais brasileiras para a formação e trabalho docente, e mostrar como as TIC aparecem nas formulações das políticas educacionais praticadas no Brasil e em países em desenvolvimento explicitando os sentidos hegemônicos e político-ideológicos das tecnologias da informação e da comunicação.

Para uma aproximação do objeto em estudo – recontextualizações das tecnologias da informação e da comunicação – consideramos relevante uma análise de discurso tendo em vista suas diversas orientações no sentido de sua natureza econômica, política, cultural e até mesmo ideológica. E pensando num contexto de grandes transformações, a Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough (2016) nos subsidiará na compreensão de questões sociais e sobretudo nos ajudará a compreender até que ponto as transformações propostas nos textos orais, escritos e visuais são favoráveis aos cidadãos? Pois para responder a essa questão, é preciso ter uma visão crítica sobre o papel da linguagem na organização e na manutenção da hegemonia de determinados grupos sociais em detrimento de outros (MAGALHÃES, 2016).

E tomando os discursos das políticas educacionais para a formação e trabalho docente e a centralidade das tecnologias da informação e da comunicação, questionamos: Como as políticas educacionais têm recontextualizado as tecnologias da informação e da comunicação e reconfigurado a formação e o trabalho docente? A partir dessa problemática em que o objeto está inserido, formulamos a sua construção.

1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO

1.1 Imaginário tecno-ideológico

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) são hoje uma referência constante no imaginário do homem contemporâneo e tem evidência na formação e no trabalho docente. As reformas educacionais nas últimas décadas têm formulado e reformulando as políticas direcionadas ao uso das tecnologias para potencializar as práticas e a formação dos professores, sinalizando uma suposta democratização do ensino e sua conseqüente qualidade.

Todo esse “entusiasmo com o potencial das tecnologias, os sonhos e as imagens coletivas elaboradas ao seu redor, acaba por transformá-las em instrumentos mágicos. Esses sonhos carregam em si um desejo de domínio, de tecnologizar o inefável” (FELINTO, 2005, p. 62-63).

Magalhães (2008) destaca também que o “entusiasmo tecnológico” com a promessa de modelos de acesso democrático, difusão, socialização e apropriação dos bens culturais, geralmente é tomada pelo compromisso de inclusão social e democratização do conhecimento. Sendo assim, as imagens divulgadas nos meios de comunicação de massa, na sua articulação e rearticulação com a linguagem escrita, trazem uma percepção de que o sucesso pessoal e profissional está na dependência dos instrumentos e do treinamento para utilizá-los do que na formação intelectual e continuada dos sujeitos, numa perspectiva extremante da racionalidade instrumental.

No mundo da produção e da comunicação massiva, essas imagens correm o risco de permanecer inconscientes, onde as mercadorias podem tornar-se *fetichê*², e a tecnologia, o meio para a realização dos sonhos humanos, é confundida com sua atualização (FELINTO, 2005). Dessa forma, o autor enfatiza que em lugar de ser um meio, a tecnologia converte-se num fim em si mesmo, pois as tecnologias da informação e da comunicação tendem a permanecer nas mãos de uma elite

² Objeto ao qual se atribuem poderes sobrenaturais ou mágicos e se presta culto; ÍDOLO; FEITIÇO (disponível em: <<http://www.aulete.com.br/fetichê>>. Acesso em 24/09/2019

dominante e suas imagens de sonho, seriam desejos fetichizados que anunciam as mercadorias.

Vaidhyanathan (2011), em seu livro “A *googlelização* de tudo”, discute a natureza da devoção ao imaginário tecnológico ao *Google*, bem como uma fluorescente apostasia, quando sugere alguns modos de viver melhor com o software que produza uma “força para o bem e a iluminação do mundo”. Ainda segundo o autor, o *Google* parece ser onisciente, onipotente e onipresente. Afirma ser benevolente, na medida em que o vemos como um “salvador”, mas que governa como César. Porém, com esse fetiche, renunciamos ao controle sobre os valores, métodos e processos que dão sentido ao nosso ecossistema informacional.

No entendimento de Vaidhyanathan (2011, p. 16):

A *googlelização* “de tudo” atinge três grandes áreas de interesse e condutas humanas: 1) “Nós” através dos efeitos do *Google* sobre as nossas informações pessoais, nossos hábitos, opiniões e juízos de valor; 2) “O mundo” através da globalização de um estranho tipo de vigilância e daquilo que chamo de imperialismo infra estrutural; e 3) “O conhecimento” através de seus efeitos sobre o uso de um vastíssimo agregado de conhecimentos acumulados em livros, bases de dado online e na internet.

Nesse contexto fetichizado, o sucesso pessoal, profissional e a qualidade no processo ensino e aprendizagem está irrestritamente sob a égide das tecnologias da informação e da comunicação. E esse discurso se naturaliza a partir de um senso comum que credencia os avanços das tecnologias, o papel “salvador” da escola.

Esses “avanços tecnológicos” constroem novas perspectivas para a formação do professor do presente/futuro, preparam melhor os profissionais para o mercado de trabalho, constroem uma sociedade democrática para o acesso à informação e ao conhecimento, promovem a inclusão social e ainda mais, as TIC ganham o bônus do imaginário tecnológico na medida em que potencializam o aumento da empregabilidade e do empreendedorismo. A esses discursos, Barreto (2014, p. 40) orienta:

A formação docente, progressivamente reduzida, no discurso e na prática, à capacitação, à atualização e ao treinamento, não foge às influências dos postulados neoliberais que reconfiguram, no caso específico, as políticas educacionais. Essa racionalidade instrumental enfatiza uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores, e destes na sua prática docente. A ênfase nos fatores

instrumentais e pragmáticos da vida escolar enfatiza a separação entre “pensar” a educação e a sua execução; a desvalorização do trabalho do professor pela primazia da prática; e a padronização do conhecimento escolar através do controle e do gerenciamento do processo de escolarização.

Nesta perspectiva, é importante discutirmos o sentido e o lugar das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente, dando o seu devido valor no processo educacional, não como um fim em si mesmo e tampouco como senso comum, mas contextualizando-as para potencializar as práticas pedagógicas na formação e no trabalho docente.

Barreto (2014) sugere que no lugar de instrumento e meio para veicular as TIC, a formação docente deve garantir que estas possam ampliar a capacidade criadora do professor. Neste contexto, as tecnologias assumem outro caráter: de instrumento de coisificação do professor para ampliar a sua condição de sujeito produtor e organizador da arte, da ciência, da tecnologia, e da cultura.

Destacamos que pensar a relação educação e tecnologia, sem cair nos discursos saturados de sentidos, expressões e ideias, como analfabetismo digital e as tecnologias trazem mudanças nas relações humanas, como por exemplo, que são incorporadas sem que percebamos o trabalho ideológico nas entrelinhas que as constrói.

Diante disso, o imaginário tecnológico, os discursos veiculados na comunidade acadêmica acerca das TIC, são importantes recursos de redimensionamento da escola, da formação docente e da atuação pedagógica do professor. Contudo, Barreto (2004) ressalta que a presença das TIC tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões sociais, políticas e culturais.

Um dos motes dessas concepções tem sido o uso eficaz das tecnologias, sem o questionamento acerca da qualidade dos aparatos tecnológicos, das estruturas de como ocorrem as práticas, das formas de assimilação (BARRETO, 2009). Para a autora, faz-se necessário, principalmente, repensar a formação e o trabalho docente e suas respectivas práticas usando as tecnologias como elemento norteador para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e que o uso das tecnologias possa ser, não de qualquer jeito, mas de acompanhar consciente e

deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo, os papéis de professor e aluno (LEVY, 2010).

Na perspectiva do imaginário tecnológico, é importante problematizar as maneiras de ler, de visualizar de forma crítica as imagens, de refletir as falas e os textos que as instituições produzem ou manifestam através dos discursos. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos e/ou sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente, pois estamos comprometidos com os sentidos e o político (ORLANDI, 1999).

Para Felinto (2006), “o irracional primitivo, aparentemente expulso da cultura pelo desejo de ciência da modernidade, retorna na forma de um fetichismo tecnológico” (p. 106). Desse modo, o autor discute que esse fetichismo, produz uma expectativa fascinante que direciona o imaginário tecnológico a uma promessa de solução mágica para os problemas da contemporaneidade. Assim, as orientações das políticas educacionais, as recomendações dos organismos internacionais e das sociedades globalizadas para a formação e o trabalho docente, conferem às TIC a solução para todos os problemas educacionais.

1.2 Globalização

Nas últimas décadas, o termo “globalização” tornou-se uma palavra constante para reorganizar nossos pensamentos e entendimento da dinâmica de como funciona o mundo atual. O processo de globalização do capitalismo segundo Harvey (1996), sem dúvida, desde 1492 até nossos dias, tem avançado e sempre se revestiu da máxima importância na sua dinâmica. De fato, a globalização sempre fez parte do desenvolvimento capitalista desde o início. É importante entendermos as razões, pois a acumulação do capital teve sempre uma importante dimensão geográfica e espacial.

A globalização é, de certa forma, o auge do processo de internacionalização do mundo capitalista e envolve vários fenômenos de ordem política, social, econômico e cultural. Logo, a globalização deve ser vista como processo inter-

relacionado e sobretudo complexo. Como ressalta Ney (2008, p. 55) “a globalização é uma crescente integração entre economia e sociedades em todo o mundo – é um processo complexo que afeta muitos aspectos das nossas vidas”. A constituição do conceito do que seja globalização, como processo, e seus respectivos correligionários é retroalimentada pelos discursos fundantes acerca da definição como destaca Fairclough (2006, p. 4), “para o qual há veemente necessidade de se distinguir o atual processo de globalização dos discursos sobre globalização, os quais contribuem para criar e modelar o próprio processo”.

Para Santos (2017, p. 64-65), “a globalização constitui-se numa revolução que se articula como um fato de discriminação e de aprofundamento das diferenças das classes sociais”. O autor enfatiza que a globalização marca a ruptura nesse processo de evolução social e moral que se vinha fazendo nos séculos precedentes. É irônico recordar que o progresso técnico aparecia desde os séculos anteriores, como uma condição para realizar essa sonhada globalização com a mais completa humanização da vida do planeta. Finalmente, quando esse processo técnico alcança um nível superior, a globalização se realiza, mas não a serviço da humanidade.

Nesse mundo dito global, Santos (2017) ainda explicita que a globalização é como uma fábula, na qual a leitura do mundo erigida como verdade é composta por um certo número de fantasias, como as de um mundo interconectado onde todos tenham acesso às mesmas informações, mesmas oportunidades de emprego e acesso à vida econômica, política e social de outros países. A partir do mito de um mundo como “aldeia global” na qual a difusão instantânea de informações de notícias parece informar as pessoas e encurta as distâncias, tenta mostrar que o mundo se tornou para todos e ao alcance das mãos, quando na verdade, para a maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades a serviço de atores hegemônicos e ampliando cada vez mais o distanciamento de uma verdadeira cidadania universal.

O discurso ideológico da globalização destaca os investimentos e a reestruturação econômica, segurança, progresso e avanços na qualidade de vida e, com essa relação global, há possibilidade de novos horizontes de desenvolvimento e acesso às tecnologias da informação e comunicação. Nesta perspectiva, Magalhães (2008, p. 14), destaca que:

A globalização e a nova ordem mundial preconizam a garantia da estabilidade econômica e a segurança para o movimento internacional do capital, bem como pressupõe que toda atividade humana seja considerada como serviço e que os acordos comerciais garantam a ampliação dos direitos dos investidores e das empresas multinacionais que vendem bens e serviços, entre os quais a Educação.

Essa reorganização econômica, oriunda de um capitalismo neoliberal e reestruturada a partir das tecnologias da informação e da comunicação, balizada nas novas formas de estruturação econômica e na diminuição da vida no mercado, destacando assim a globalização como um conceito que estaria sustentando as novas formas de organização econômica, política e social em ordem planetária (FAICLOUGH, 2006).

A globalização a serviço do capitalismo neoliberal procura desarticular os grupos sociais e valorizar o aspecto individual e a competitividade, como enfatiza Bourdieu (2002, p. 27-28) “a globalização é um mito, um instrumento de combate ideológico, potente e funcional para os dominantes na luta contra as conquistas sociais. E uma das armas utilizadas é o que ele chama de deslocalização”. Para ele, a economia é uma ordem separada, quase natural, da qual está excluído o social. Essa ruptura, sem dúvida, tem contribuído para maximizar a destruição de todos os coletivos.

Para Mattelart (2005), o discurso da globalização tem defendido os aspectos da individualidade e indo na contramão dos movimentos de solidariedade e de atuação coletiva e social e, assim, orientando modelos singulares de estruturação dos conhecimentos por grandes sociedades transnacionais. Harvey (2005a), destaca que no imperialismo capitalista, há a lógica do lucro e do poder, com a busca incessante de acúmulo de capital e sobretudo de vantagens individuais, operando no espaço e no tempo contínuos, onde há o rompimento de barreiras geográficas em favor da mobilidade do capital. No aspecto educacional, Barreto & Leher (2003, p. 39) explicitam:

Um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que a impulsiona rumo ao futuro virtuoso”. (...) A partir dessa premissa, organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte

para o seletivo grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado.

Com a globalização, os organismos internacionais passaram a partir do final do século passado, não apenas a financiar os projetos educacionais em países periféricos, mas a produzir as orientações acerca das políticas educacionais nesses países, a qual foram submetidos aos juros de mercado cobrados pelos bancos, assim como também, as intromissões e prescrições nas políticas educativas. Nesse sentido, Souza (2018), destaca que o Banco Mundial (BC)³ assumiu diretamente a condução das diretrizes educacionais impostas aos governos pelo banco. Independentemente de quem esteve nos governos, a política educacional ditada pelo Banco Mundial sofreu mudanças significativas. Isso permitiu uma geração – dos anos 1990 até nossa década – de reformas estruturantes na educação, definidas do centro para a periferia do país.

Para Limoeiro-Cardoso (1999), a globalização é uma construção ideológica que contempla os interesses hegemônicos e aumenta substancialmente as desigualdades entre os países submissos a esse sistema. Compactuando com essas ideias, Leher (1998) assevera que a globalização enquanto ideologia, ao invés de promover uma aproximação entre esses países, sobretudo, no que tange ao seu crescimento e desenvolvimento, a unificação impõe barreiras cada vez mais difíceis de transpor, chegando a ocultar a crise estrutural do capitalismo.

Na concepção de Fairclough (2006), o estudo do discurso no que tange à globalização, é o aspecto econômico. Ele destaca e apresenta um novo modelo de economia chamado de “economia política cultural”, que difere da economia clássica ao postular que tanto os sistemas quanto as mudanças econômicas são condicionados e constituídos politicamente dentro do contexto das práticas discursivas e consequentes mudanças sociais.

Nesse contexto, as transformações ocorridas nas práticas discursivas são importantes em nossa pesquisa, pois apresentam-se como cenário discursivo na perspectiva e nas observações de Fairclough (2016), a respeito das três tendências

³ O **Banco Mundial** é uma instituição financeira internacional que, assim como o FMI, foi criado em 1944 pela Conferência de Bretton Woods. Sua orientação inicial era a de contribuir financeiramente para a reconstrução dos países, sobretudo os europeus, devastados pela Segunda Grande Guerra. Tempos depois, os seus objetivos passaram a ser a promoção do desenvolvimento da América Latina, África e Ásia. Ele está oficialmente subordinado à Organização das Nações Unidas, embora tenha a sua própria autonomia. Disponível em: <https://www.preparaenem.com/geografia/banco-mundial.htm>. Acesso em: 07 de jul. 2021.

de mudança discursiva que tem influenciado a ordem do discurso no aspecto social relacionadas a redirecionamentos mais ampliados da mudança social e cultural, imprimindo assim, posturas hegemônicas globalizadas: a democratização, a comoditização e a tecnologização do discurso.

Assim, as tendências de mudança global nas ordens do discurso, conceituadas por Fairclough (2016) são: 1) A democratização refere-se às desigualdades e às dessimetrias nas obrigações, direito e prestígio discursivos e linguísticos de grupos de sujeitos. A democratização discursiva tem aflorado como um elemento importante nos últimos tempos, embora, muitas vezes, seja um processo paliativo. Há cinco esferas de democratização: a tendência à informalidade da linguagem; as mudanças linguísticas relacionadas a práticas conectadas a gêneros específicos; a relação entre a língua e os vários dialetos; o acesso a modalidades discursivas de prestígio; a eliminação de marcadores de poder nos discursos institucionais; 2) A comoditização do discurso refere-se a uma visão de vida social voltada para uma base mercadológica da linguagem por meio de um discurso da cultura de bens de consumo. Um exemplo típico, nesse caso, é o discurso das instituições de ensino contemporâneas que divulgam a educação como produto a ser vendido, com as facilidades e vantagens de qualquer outro bem comercializado; e 3) A tecnologização discursiva apropria-se de ferramentas que são usadas em contextos diversos com estratégias variadas. A linguagem é refinada pela escolha de vocabulário, itens gramaticais, entonação, expressão corporal com a função de promover a mudança discursiva por meio da simulação para fins estratégicos específicos. Exemplos dessas tecnologias discursivas apresentadas por Fairclough são a entrevista, o discurso educacional ou de aconselhamento e a publicidade.

Para Ball (2014), a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos. Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um processo crítico e prático. De acordo com Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política onde será implantada. Para os respectivos autores, o segredo é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro de um contexto (contexto da prática), mas estão sujeitas à

interpretação e, portanto, com a possibilidade de serem reconstruídas conforme os interesses globais neoliberais, como destacam Ball e Bowe (1992, p. 22):

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Nesse cenário de efetivas disputas e reestruturação econômica, Magalhães (2008) destaca a nova ordem mundial, materializada na/pela linguagem, retrata a desigualdade entre os países ditos do centro e os periféricos como diferença, pela via do discurso, na noção de globalização. Noção esta que é proclamada nos mais variados discursos comumente associados à modernização e ao progresso, criando um sentimento de pertencimento a um suposto lugar comum. Souza (2018) ressalta ainda que esse discurso, disseminado pelo capitalismo, vinculadas as denominadas instituições multilaterais/transnacionais não cansam de anunciar que o mundo e a vida das pessoas poderão melhorar bastante, principalmente nas periferias do capitalismo, se a crise dos sistemas educacionais for resolvida e a informação for democratizada nas sociedades contemporâneas da informação.

1.3 Sociedade da informação

A discussão acerca da “sociedade da informação” será pautada nos estudos de Armand Mattelart (2002, 2005, 2006) e demais autores. Inicialmente, Mattelart (2002, p. 7), ressalta que “a noção de sociedade da informação é resultado de uma configuração geopolítica, promovida nas bases do paradigma dominante de mudança e caução de um mundo mais solidário, transparente, livre e igualitário”. Sendo assim, a sociedade da informação passou a ser sinônimo de sociedade pós-

industrial, pois conhecimento e informação se tornaram recursos estratégicos e “os agentes transformadores da sociedade pós-industriais, assim como, a combinação de energias, recursos e tecnologias mecânicas foram os instrumentos transformadores da sociedade industrial”. (BELL, 1980, p. 531).

A gênese sociopolítica das noções de “sociedade da informação” e de “sociedade global da informação”, às quais se tenta opor, com ou sem razão, a noção de “sociedade de conhecimento”. Esta gênese é indissociável da evolução das doutrinas e das práticas da construção das hegemônias (MATTELART, 2005).

O discurso hegemônico tem defendido e valorizado o individualismo em detrimento dos movimentos coletivos e sociais, orientando um padrão único de estruturação de “sociedade do conhecimento” influenciado por grandes grupos transnacionais (MATTELART, 2005). Apesar da sociedade capitalista passar por profundas mudanças no final do século XX e início do século XXI, a dinâmica ideológica do capital continua, como Duarte (2008, p. 13) destaca quando diz que “a sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, pois, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo”.

A sociedade do conhecimento produz ilusões e desenvolve uma importante tarefa na reprodução ideológica e, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso inicialmente explicitar que essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinações ideológicas na sociedade capitalista contemporânea, desempenhadas pelas seguintes crenças, 1) o conhecimento não esteve tão acessível como hoje possibilitado peças tecnológicas; 2) a capacidade de lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano; 3) o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados; 4) os conhecimentos têm o mesmo valor; e 5) o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade (DUARTE, 2008, p. 13-14).

Para o autor, a sociedade do conhecimento arquiteta, cria ilusões e produz sentidos para desempenhar e contemplar projetos neoliberais e essas ideais são massificadas e se tornam senso comum na medida em que a grande mídia difunde essas exigências para a sociedade, criando uma expectativa utópica de um futuro de desenvolvimento e de grandes avanços para gerações atuais e futuras.

Magalhães (2008), também nesta direção destaca um caráter de inclusão e exclusão social nas políticas neoliberais, criando um “abismo” entre os países ricos e pobres, não apenas pela via de acesso às informações, mas sobretudo, pelas ideologias subjacentes a essas políticas no contexto da globalização, que privilegia os interesses hegemônicos e amplia ainda mais as barreiras econômicas, sociais e informacionais.

A autora apresenta, na perspectiva da tecnologia da informação, como supostas soluções, sobre a égide das políticas neoliberais, ou mesmo como estruturantes de uma sociedade do conhecimento, os pressupostos: 1) que o conhecimento está disponível a todos e, desta forma, há a democratização da informação; e 2) que o trabalho já não existe mais como categoria central. Ou seja, a globalização e a sociedade da informação estão articuladas por via das tecnologias, que aparecem como suporte, como base de uma nova ordem social.

Essas mudanças de sentidos de desenvolvimento, de acesso livre e democrático da informação e de liberdade econômica, advêm de supostas imposições que incidirá sobre uma otimista e anunciada sociedade da informação, como explicita Mattelart (2002, p. 171-172):

O determinismo tecnocomercial gera uma modernidade amnésica e dispensa o projeto social. A comunicação sem fim e sem limites institui-se como herdeira do progresso sem fim e sem limites [...] A própria noção de complexidade é pervertida e transformada em alibi. A complicação crescente das sociedades contemporâneas dissolve-se em explicações simples: ‘Estamos entrando na era do otimismo’, apregoam os best-sellers sobre a sociedade prometida.

Nesse sentido, qualquer manifestação contrária a essas ideologias neoliberais positivas, se contrapõe a um projeto político hegemônico, sobretudo no contexto da globalização, que implica a “democratização” da informação fator estratégico de desenvolvimento, da produção e da competitividade. Assim, a prática da sociedade da informação perpassa por novos paradigmas, tendo como apoio a “crença na virtude terapêutica das tecnologias da informação e de suas respectivas redes” e inspirando “políticas de reindustrialização” (MATTELART, 2006).

As implicações geopolíticas do controle das redes do pós-guerra fria se tornaram mais claras à medida que eram reformuladas as macroestratégias de segurança pública, vertente oculta do remodelamento do planeta em torno dos valores da democracia de

mercado. Diante da promessa unívoca de integração geoeconômica, uma questão ganhou forma na consciência dos cidadãos: como compartilhar o conhecimento tendo em vista a construção de uma sociedade-mundo mais justa e solidária? (MATTELART, 2002, p. 137)

O aspecto tecno-informacional, figura-se como agente principal desse projeto geopolítico, cujo objetivo é afiançar o rearranjo geoeconômico global em torno dos valores da democracia universal, onde o horizonte do Estado condiciona as formas e os padrões de uma nova ordem mundial. Oliveira (2008), pondera que este Estado intervencionista e que é aparelhado com o sistema financeiro capitalista, no pós-guerra e na pós-modernidade vai passando de estado nacional a “estado globalizado”. A rede que primeiro se monta é a rede de multinacionais, a partir das quais é necessário e possível tornar operante a rede informacional. Uma das necessidades criadas na multinacionalização é a necessidade de conhecimento dos “*modus operandi*” empresariais, tanto no setor produtivo (como operar as máquinas), como no gerencial (como organizar o trabalho). As tecnologias da Informação e da comunicação são vistas como um instrumento importante para a alavancagem dos países em vários setores, entre eles o econômico e o social.

Para Mattelart (2002, p. 7-8) “dois elementos dão suporte a historicidade da Sociedade da Informação no universo. A falta de debate com os cidadãos e a constituição geopolítica ao longo dos anos”. Dessa forma, o autor verifica, que a Sociedade da Informação foi a sombra da tese dos fins, começando com a do fim da ideologia, que foi incubada, ao longo da Guerra Fria, a ideia da sociedade da informação como alternativa aos dois sistemas antagônicos (MATTELART, 2002).

Nesse sentido, um mundo globalizado confere às tecnologias da informação e da comunicação uma função importante de transformações na sociedade, como uma grande responsável para o desenvolvimento econômico e social, pois as TIC segundo Barreto (2004, p. 1184), “podem não ser vistas como produções histórico-sociais, sendo deslocadas para a origem de mudanças que, por sua vez, sustentam a concepção de sociedade da informação”.

Barreto (2004) explicita ainda o conceito de uma sociedade da informação instrumentalizadora baseada nos estudos de Mattelart (2005), quando diz que é possível expressar um novo universalismo, unipolar, com o rearranjo geoeconômico do planeta em torno dos valores da democracia de mercado. É o paradigma tecnoinformacional que, articulado à “globalização”, permite a referência à sociedade

planetária, a partir da suposição da ausência de um centro identificável, de fronteiras e, ainda, de líderes.

Para fundamentar e caracterizar essa sociedade, recorreremos ao olhar de Mattelart (2005, p. 71), quando diz que:

A imprecisão que envolve a noção de informação coroará a de “sociedade da informação”. A vontade precoce de legitimar politicamente a realidade *hic et nunc* desta última justificará os escrúpulos da vigilância epistemológica. A tendência a assimilar a informação a um termo proveniente da estatística (data/dados) e a ver informação somente onde há dispositivos técnicos se acentuará. Assim, instalar-se-á um conceito puramente instrumental de sociedade da informação. Com a atopia social do conceito apagar-se-ão as implicações sociopolíticas de uma expressão que supostamente designa o novo destino do mundo.

Nesta análise que envolve a informação, o autor destaca como a tecnologia da informação e da comunicação determina as formas de poder e ainda as formas de dominação que se dá baseando-se na dialética da centralização/descentralização, onde ela reforça o centro a partir das periferias. Nesse sentido, na medida em que acontecem os grandes avanços tecnológicos, e a velocidade de transmissão se acentua cada vez mais, a exclusão e o abismo entre os países do sul e do norte se tornam ainda mais visíveis.

Mattelart (2005, p. 72) destaca que “as desigualdades na velocidade das comunicações / informações conduzem a constituição de ‘monopólio do saber’ – outro conceito central – que são ao mesmo tempo o instrumento e o resultado da dominação política”. Ele assevera ainda que a distância permanece enorme entre as capacidades virtuais da ferramenta técnica e a exequibilidade geopolítica econômica de sua mobilização a serviço da luta contra as desigualdades sociais.

Os confrontos pelos controles das utilizações macro dos dispositivos de comunicação, a hegemonia sobre as normas e os sistemas são recorrentes da genealogia dos modos de implantação social das tecnologias de comunicação à distância.

Nas últimas décadas, é muito evidente os grandes avanços que as tecnologias da informação e da comunicação vêm alcançando, e todos esses recursos tecnológicos ficam à disposição de uma classe privilegiada para contemplar os interesses do grande capital, que aparelhado com um mundo globalizado ditam

uma nova econômica, política e social na reestruturação da sociedade da informação. Barreto (2004, p. 1185) sintetiza que:

É preciso caracterizar a “sociedade da informação” como uma articulação de empreendimentos teóricos, econômicos e políticos. E, em se tratando dos estudos acerca de tecnologia e educação, é importante distinguir os que partem do seu questionamento daqueles que assumem tal sociedade como pressuposto. Porque é justamente no nível dos pressupostos e implícitos que a ideologia opera no discurso.

Nesse entendimento, criou-se o discurso imaginário de que as tecnologias da informação e da comunicação poderiam ser a solução para todos os problemas, como enfatiza Mattelart (2002, p. 8), que para “o mito da tecnologia salvadora transparece a materialidade de um esquema operatório de remodelamento da ordem econômica, política e militar em escala universal”. O autor destaca uma excessiva confiança no poder milagroso das tecnologias da informação, em um discurso redentor que contempla as massas mundiais, que democratiza a sociedade ao acesso à informação, na qual o conhecimento seria efetivamente compartilhado com todos e para todos.

1.4 Educação Commoditizada

Nas últimas décadas, as políticas educacionais vêm fazendo efetivas referências e dando um papel de destaque para as tecnologias da informação e da comunicação, sobretudo a partir dos anos 1990, coloca cada vez mais em pauta a discussão sobre seu uso nos diversos contextos da educação e sob as mais diversas perspectivas de utilização. Mas, se seu uso não for entendido de forma crítica, as TIC podem servir à ordem econômica dominante.

Nesse sentido, há a necessidade de compreendê-la criticamente, pressupondo o entendimento de sua inserção na sociedade capitalista e todas as suas implicações nas relações sociais, na cultura, na economia, bem como na educação escolar. As tecnologias da informação e da comunicação nos discursos

dos organismos nacionais e internacionais estão inseridas em uma nova ordem mundial a qual vem naturalizando um discurso de globalização.

Esse processo de globalização é discutido nas formulações de Fairclough (2016, p. 90-91), quando destaca “a definição de discurso como uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”, o que nos possibilita visualizar uma atitude hegemônica globalizante dos fenômenos capitalistas, que trazem para o sistema educacional a tendência da comoditização do discurso. Fairclough (2016, p. 265), argumenta que:

A comoditização é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias (*commodities*) 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.

Essa reestruturação imperialista traz consigo novas formas de ordenação econômica e muda o papel do Estado e de suas funções com as respectivas variações discursivas que as tecnologias da informação trazem consigo. Magalhães (2008) argumenta que a sociedade da informação, as parcerias público/privadas, a mercantilização da educação, assim como a ressignificação e a relexicalização das categorias trabalho e educação, ocupam lugar de destaque no discurso, em geral, e no discurso pedagógico em particular.

Fairclough (2016), explicita que o discurso educacional comoditizado é dominado por um léxico de habilidades, incluindo não apenas a palavra ‘habilidade’, e palavras associadas como ‘competência’, mas uma lexicalização completa dos processos de aprendizagem e ensino baseados em conceitos de habilidades e outros.

Neste sentido, o conceito de comoditização procura alargar o de mercantilização, indo além deste, associando a outras dimensões que está intimamente ligado às questões do discurso. Assim, as ordens do discurso representam a totalidade de práticas discursivas em uma instituição ou na própria sociedade, além de serem também, o relacionamento entre elas (FAIRCLOUGH, 2016).

Para entendimento e compreensão da dimensão discursiva na dinâmica da comoditização, necessitamos ser cuidadosos ao fato de que as ordens discursivas

atuais das mais variadas instituições e grande parte da sociedade estão sofrendo um amplo processo de colonização por elementos de discursos associados à produção de mercadorias. Nesta direção, Fairclough (2016) afirma que a comoditização não é um mero ornamento linguístico. É muito mais que isso, é uma dimensão do discurso que participa de uma tentativa social mais ampla de reestruturar pensamentos e práticas da vida sob um modelo de mercado.

A comoditização 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 comoditização 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, 2016, p. 265-266).

No aspecto educacional, o discurso da comoditização vem se mostrando como uma maneira de vender pacotes de serviços através de grupos empresariais e organizações com conceitos novos e estratégias de convencimento. Fairclough (2016, p. 266) ressalta que “um aspecto generalizado do discurso educacional contemporâneo é a lexicalização de cursos ou programas de estudo como mercadorias ou produtos que devem ser comercializados aos clientes”. O Autor assevera ainda que:

Essas lexicalizações ajudam a comoditizar 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 comoditização do discurso educacional não é apenas uma questão de vocabulário; é também uma questão de gênero discursivo (FAIRCLOUGH, 2016, p. 268-269).

Nesse sentido, Barreto (2012) destaca que a comoditização tem três facetas que merecem destaque, 1) sua incorporação ao conjunto das práticas discursivas, no próprio meio acadêmico, através de termos tomados de empréstimo à área comercial; (2) sua derivação de commodities: mercadorias com baixo valor agregado; e (3) sua operação de modo orgânico com o padrão de acumulação do estágio atual do capitalismo.

A comoditização é, portanto, uma forma de produção de subjetividade capitalista neoliberal. E esse movimento é a maneira de se legitimar o poder da classe dominante, ou seja, daqueles grupos que possuem os recursos econômicos em detrimento daqueles que não os possuem.

No pensamento de Harvey (2003, p. 117) “a dinâmica da comoditização é fruto da dominação liberal, fruto da autonomização de certo ‘território econômico’ que tem como princípio organizador a produção em função de lucros”. Nessa perspectiva, no capitalismo o alvo é o mercado que está além do esforço da simples colonização. Para Hintze (2013) além do movimento de colonização, a personificação do capital é a forma pela qual o mercado quer tornar o trânsito das mercadorias (produção, circulação, depreciação, descarte e substituição) o mais fluido possível.

Harvey (2005a) discute ainda que o imperialismo é a feição atual do capitalismo, frequentemente denominado “novo capitalismo”, mas que mantém as suas bases no embate do capital e trabalho, com mudanças no padrão de acumulação. Nesta perspectiva, o novo imperialismo, a governança mundial direciona e define o que é educação e estabelece um projeto de educação a ser seguido. Ainda nesta direção, Harvey (2005a, p. 35), destaca que, na lógica capitalista e nas práticas imperialistas:

A riqueza e o bem-estar de territórios particulares aumentam à custa de outros territórios. [...] produzidas pelas maneiras desiguais em que a própria riqueza e o próprio poder se tornam altamente concentrados em certos lugares como decorrência de relações assimétricas de troca.

Neste sentido, no imperialismo capitalista, haverá sempre o predomínio da lógica capitalista em busca do poder, do acúmulo de capital e ainda da busca de vantagens individuais, atuando em espaço e tempo contínuos, em que há a quebra de barreiras geográficas para favorecer a mobilidade do capital.

Nesse movimento, precisamos compreender como é que aceitamos essa dinâmica econômica do mercado, ou seja, como é que a sociedade permite que ele nos controle, para então, a partir desse movimento, possamos produzir reflexões de contrassenso e rebeldia frente ao que é a nós apresentada. A economia ao transformar o mundo em mundo da economia, coloca o mercado no centro da realidade social.

Foucault (2008) confirma essa centralidade quando destaca que o neoliberalismo americano, trata-se de fato e sempre de generalizar e forma econômica de mercado. Trata-se de generalizá-la em todo corpo social, e generalizá-la até mesmo em todo sistema social que, de ordinário, não passa ou não é sancionado por trocas monetárias. David Harvey (2005b) ressalta que:

O neoliberalismo é, em primeira instância uma teoria de práticas políticas econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor avançado garantido as liberdades individuais e as competências empresariais dentro de um quadro institucional caracterizado por fortes direitos de propriedades privada, livre mercado e do livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar um quadro institucional adequado a tais práticas. O Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Ele também deve estabelecer os militares, a defesa, os policiais e as estruturas legais e funções necessárias para garantir os direitos de propriedade privada e, garantir, pela força se necessário, o funcionamento adequado dos mercados. Além disso, se os mercados não existem (em áreas como terra, água, educação, saúde, segurança social, ou poluição ambiental), então eles devem ser criados pela ação do Estado, se necessário. Mas, para além dessas tarefas, o Estado não deve se aventurar. As intervenções do Estado no mercado (uma vez criado) devem ser mantidas a um mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado não pode possuir informações suficientes para adivinhar os sinais de mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e enviesar as intervenções estatais (principalmente nas democracias) em seu próprio benefício.

Nesta perspectiva, o neoliberalismo busca associar o bem-estar da sociedade à liberalização dos mercados e, assim, promover a circulação efetiva da mercadoria. O Estado age como facilitador desta liberalização afim de garantir de que tudo vai acontecer sem maiores problemas. Desse modo, onde não houver mercado, o Estado deve abrir caminho para que isso ocorra, no entanto, deve manter distância segura para que o mercado possa fluir livremente, pois quanto mais fluxo, melhor.

Esse aparelhamento entre o setor público e a iniciativa privada, o Estado deixa de ser o grande responsável pela prestação direta de serviços, introduzindo contestabilidade e concorrência entre prestadores potenciais na base de o melhor serviço e/ou valor pelo dinheiro, e envolve seu uso de modelos comerciais de licitação e contratação, além de permitir a participação de financiadores privados para desenvolver a infraestrutura do setor público (BALL, 2004).

Chomsky (2006, p. 9) explicita ainda que:

O neoliberalismo é um sistema doutrinário de princípios orientados para o mercado, baseados nas ideias do chamado Consenso de Washington⁴, basicamente suas regras são estabelecidas: 1) na liberalização do mercado e do sistema financeiro: desregulamentação da economia; incentivo a competição e ao lucro; 2) na fixação dos preços pelo mercado: autonomia do mercado para fazer o que quiser; 3) no fim da inflação; e 4) nas políticas de privatizações no sentido de que o governo (e, num Estado democrático, o povo) deve ficar fora do comando das decisões, este passa para o mercado.

Portanto, nessa busca de produção de um consenso pretencioso pelo neoliberalismo de implantar uma política fabricada é fortemente fortalecido pela participação dos organismos internacionais e grupos empresariais que ao longo dos últimos anos vêm atuando através de reformas e reestruturação das políticas econômicas e educacionais nacionais. Magalhães (2008) enfatiza que esse processo de reestruturação econômica e a abertura da economia do capital supostamente sem fronteiras e sem pátria são reformas que preconizam o livre mercado, a reconfiguração do Estado com a redefinição de suas funções e a liberdade de ação política e econômica dos indivíduos, recomendados pelos organismos internacionais aos países periféricos.

E assim, de maneira consentida vão construindo uma base forte para implantar o projeto de desenvolvimento global. Mota, Leher e Gawryszewski (2018, p. 318), asseveram que:

As “reformas” operadas no Brasil dos anos 1990 resultaram no atendimento de questões centrais encaminhadas pelos centros de poder do capital, destacadamente a abertura para o setor privado.

⁴ Realizado em 1989, na capital estadunidense, o encontro de instituições como Fundo Monetário Mundial, Banco Mundial e o Departamento de Tesouro dos Estados Unidos ficou popularmente conhecido como o Consenso de Washington. Por meio da sugestão de várias medidas econômicas, todas voltadas para uma globalização dos mercados, o **Consenso de Washington** serviu, durante muito tempo, como a base de orientação do funcionamento de várias economias ao redor do mundo. O Consenso de Washington é o conjunto de dez **políticas econômicas liberais** que passaram a ser sugeridas e aplicadas para acelerar o desenvolvimento de vários países. Só na América Latina e Caribe 13 países seguiam as medidas, isso nos anos 90. Entretanto, dependendo do local, algumas medidas eram mais favorecidas que outras. Foi o economista inglês John Williamson que usou o termo “Consenso de Washington” como forma de descrever as ideias econômicas defendidas durante o evento na capital americana. Disponível em: <https://www.suno.com.br/artigos/consenso-de-washington/> Acesso em: 07 de jul. 2021.

Para tal finalidade, a ressignificação da educação como direito social, em conformidade com a concepção definida pela Reforma Administrativa do Aparelho do Estado, em 1995, um serviço público, porém não estatal, e a definição, e posterior regulamentação, das organizações sociais de direito privado e de caráter público, regulamentadas em duas categorias.

Neste sentido, é possível verificar os modos pelos quais as reformas e as políticas educacionais vêm reconfigurando o trabalho docente de forma a promover o seu esvaziamento, restringindo os professores à escolha de materiais didáticos a serem utilizados nas aulas, e ao controle de tempo de contato dos alunos com os referidos materiais, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas (BARRETO, 2002a).

1.5 Organismos internacionais

A influência dos Organismos Internacionais (OI) nas políticas educacionais se evidencia nas propostas prescritivas, orientações e recomendações dentro de uma lógica econômica, referendada e com a anuência do Estado brasileiro em um cenário de globalização, cujas discussões se fazem necessárias e importantes à medida em que “o próprio saber se tornou uma mercadoria – chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas” (HARVEY, 1996, p. 15).

Nesse sentido, Silva (2002) discute que se os Organismos Internacionais encontraram terreno fértil para desenvolver suas propostas de educação comprometidas com o desenvolvimento econômico, transformando processos em números, certamente não o fizeram sem terem tido o consentimento dos governos que delinearão as reformas. Fairclough (2005) destaca que isso é uma recontextualização de escala onde ocorre um processo de colonização/apropriação dialética, à medida em que os países principalmente periféricos são colonizados por um discurso externo, mas atualizam ativamente tal discurso, dando a ele uma forma particular, que pode produzir resultados diferentes do discurso original.

O Brasil, inserido nesse contexto de desenvolvimento, envolvido nesse mundo globalizado preconizado pelas reformas, abrindo a educação à lógica do

comércio e da competitividade mercadológica, sob a égide do neoliberalismo e enredado em uma nova ordem mundial, expande as fronteiras comerciais livres e com as organizações mais competentes e produtivas impondo seus produtos e serviços nos diversos mercados sem proteções locais e empecilhos. Nesse discurso, Maués (2003) faz um alerta, que isso parece apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado para atender aos anseios da globalização.

A partir dessa realidade, os organismos internacionais passaram a produzir metas que os países periféricos deveriam assumir, sobretudo em se tratando de educação. Diante disso, é que alguns organismos internacionais assumiram de forma velada o lugar dos ministérios da educação, principalmente dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Entre eles, podemos destacar o Banco Mundial (BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OCDE (Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico). Segundo Souza (2018, p. 58), “todos eles vinculados a grandes empresas e bancos, empresários, economistas e outros, para formular políticas educacionais ou pressionar as várias esferas do Estado a orientar tais políticas.

Quando falamos em políticas educacionais, a partir da década de 1990, destacamos que há uma política educacional do Estado brasileiro em consonância com diversos interesses dos setores capitalistas internacionais (BM), transformando a educação – nesse caso, a Educação Básica – um forte manancial de acúmulo de capital, como explicita (DE TOMASSI; WARDE; HADDAD, 2009, p. 126).

O Banco Mundial (BM) transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial. Nos próprios termos do BM: “no plano internacional, o Banco é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor.

É evidente, que nesse contexto, o capital passou a determinar, de forma muito explícita, as políticas públicas, incluindo as educacionais, iniciando de forma

natural a mercantilização da educação Brasileira, tendo inicialmente como enunciador hegemônico o Banco Mundial. O BM tem elaborado diversos documentos, dentre os quais destacam-se de maneira estratégica para a educação. Maués (2003) ressalta que um dos primeiros desses documentos, o BM propõe as reformas que devem ser feitas pelos países em desenvolvimento, a fim de que a educação possa contribuir para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza, para tanto, as políticas educacionais devem estar assentadas no tripé, equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e as reformas das estruturas econômicas.

Nesse bojo, a UNESCO atuando na área de educação mantém suas respectivas ações nos países considerados pobres com programas de alfabetização, onde a maioria desses programas são financiados pelo próprio Banco Mundial, tendo mais recentemente, atenção especial a programas mais abrangentes, como aos relacionados à educação não-formal. Para Gohn (2008), a atuação da UNESCO na implementação e ampliação do acesso ao modelo de educação não-formal, tendo como pano de fundo as alterações econômicas, contribuiu para a formulação da “Declaração Mundial sobre a educação para todos”⁵, ampliando as esferas de atuação da agência nos países membros.

Para Bendrath e Gomes (2010), dentre as ações e propostas⁶ específicas da UNESCO para a educação, muitas amparadas por recursos financeiros do Banco Mundial ou recursos dos Estados onde contratos de consultoria são firmados, é interessante destacar duas de suas principais medidas de intervenção direta, uma que é assessorar os países na formulação de políticas públicas e outra que é a de intermediar parcerias entre atores públicos, privados e não-governamentais para garantir uma melhor coordenação de esforços e para sustentar o momento político favorável.

Nessa conjuntura, de materialização do Estado Capitalista e conseqüente influência dos organismos internacionais na gestão e na implantação de políticas públicas, tendo como base o modelo neoliberal, Silva (2016) discute que a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Acordo sobre Comércio de Serviços (GATS) preconiza liberalizar as fronteiras comerciais entre os países do mundo. O GATS inclui uma ampla lista de serviços que podem ser comercializados e considera

⁵ Declaração Mundial sobre Educação para Todos . EPT . 1990 . Jomtien, Tailândia

⁶ UNESCO . O que é? O que faz? Disponível em: < www.unesco.org/bpi> Acesso em 31 julho 2019

a educação como um deles. A OMC, em conjunto com outros organismos, como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE, considera a educação como um campo de investimentos para o crescimento econômico.

A educação como um serviço para investimentos comerciais se localiza nesse contexto como área de livre comércio, em que os países membros da Organização Mundial do Comércio estarão sob domínio das respectivas normas gerais promovidas por estes organismos internacionais.

Nesse sentido, Siqueira (2004) destaca que, com a educação no GATS, corre-se um grande risco da sua transformação em um processo de simples comercialização, onde os grandes grupos empresariais internacionais ou mesmo grupos nacionais, a eles coligados, seriam os vendedores. Enquanto isso, os países, principalmente os 'em desenvolvimento', passariam a ser meros compradores de pacotes de serviços diretos (como cursos profissionalizantes, de graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação) e complementares (do tipo sistemas de avaliação e certificação em escala), além de bens de consumo educacionais (por exemplo, livros, materiais didáticos, cadernos, lápis, mapas, equipamentos científicos, uniformes etc.).

Os discursos e encaminhamentos para as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) acerca das políticas educacionais, para os países em desenvolvimento, tem se direcionado para uma substituição tecnológica, causando um efetivo esvaziamento no trabalho docente, retirando autonomias e diminuindo ao cumprimento apenas de atividades ou tarefas sistemáticas já planejadas (MAGALHÃES, 2017). 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.

O discurso dos organismos internacionais é de que com a entrada dos países periféricos no processo de globalização é necessária uma reestruturação produtiva que depende acima de tudo da educação. No caso do Brasil, Silva (2016, p. 18) delata que:

A educação assume papel relevante nos documentos dos organismos internacionais, pois é vista como um produto comercializável. Essas instituições, pensadas a partir de um modelo de desenvolvimento econômico para as nações, atuam por e são oriundas de um projeto de sociedade de bases liberais⁷, de livre mercado e concorrência. Seus fundamentos consistem na assunção do mercado como mecanismo orientador do sistema societário e do individualismo como valor moral radical; em uma noção de liberdade fragmentada, dissociada de seu sentido material e histórico; e na visão de que o Estado é sujeito e não predicado na relação com a sociedade.

Os organismos internacionais promovem ainda um aumento significativo ao acesso a pacotes tecnológicos, fundados na racionalidade instrumental para veicular materiais de ensino, o que acaba distanciando o processo ensino-aprendizagem de sua dimensão emancipatória (MAGALHÃES, 2008). Em oposição à racionalidade emancipatória, está a racionalidade instrumental subjacente às propostas oficiais no que tange à formação e ao trabalho docente, pois as classes dominantes, hoje, estão de maneira muito acentuada, buscando exercer sua hegemonia, pela organização do sistema educacional, segundo seus próprios valores, legitimando de maneira consensual políticas que direcionam a formação segundo a racionalidade instrumental do sistema capitalista.

E esse acesso excludente e a instrumentalização do sistema educacional provoca um holocausto a milhões de estudantes que ficam à margem do sistema. Souza (2018, p. 9) ressalta que:

A política educacional brasileira tem provocado um genocídio em nosso país, condenando milhões de jovens trabalhadores à ignorância, no interior do sistema escolar, ou a ficar fora da escola básica, criando um verdadeiro *apartheid* educacional – reservando poucas escolas de elite, a maioria privadas, para uma camada privilegiada que podem pagar pelo conhecimento.

No discurso dos organismos internacionais, consolidado nas formulações das políticas educacionais, e valendo-se principalmente de suas vulnerabilidades

⁷ A doutrina liberal tem como um de seus idealizadores Friedrich Hayek. Suas proposições preconizam: a) as medidas econômicas de valorização do livre fluxo de capitais e de uma nova regulamentação para os mercados de todo o mundo; b) a defesa do equilíbrio fiscal a qualquer custo; c) a abertura das economias nacionais; d) as reformas dos aparelhos de Estado, envolvendo privatizações e restrições na direção e controle das economias; e) as redefinições do conteúdo e da abrangência das políticas sociais, de acordo com os interesses do capital financeiro; f) os balizadores da participação política do cidadão; g) o endurecimento contra os sujeitos políticos coletivos do trabalho que reagiram à ofensiva neoliberal; h) o mercado como “agente” da estabilização social. (Martins, 2007, p.30).

econômicas e promessa de desenvolvimento, cujo objetivo é a formação de indivíduos para atender às exigências do mercado globalizado, onde as competências, as habilidades e a flexibilidade possibilitem um aumento considerável da sua empregabilidade. Segundo Canan (2016), com as carências econômicas, os países periféricos tornaram-se terrenos férteis para a prática da política imperialista de cunho extremamente neoliberal, conduzindo a educação a reduzir-se a uma perspectiva mercantilista que a faz confundir seu valor, enquanto possibilidade de construir no sujeito humano a capacidade de pensar e, por meio deste ato, entender a história como enredo para o qual é chamado a construir e intervir pela participação e não pela submissão.

Leher (1999), assevera que a “educação passa nesse contexto a ser o principal instrumento para a promoção do crescimento econômico e a redução da pobreza”, reaparecendo dentro dessa condição histórica como ator principal em um discurso político ideológico e hegemônico.

1.6 Ideologia e discurso hegemônico

A ideologia substancia o discurso e de uma maneira bem generalizada podemos considerar como um sistema de ideias fundamentais que são apoiadas por grupos sociais, cujo objetivo principal é de defender seus próprios interesses e ideais. Logo essas ideias sistematizadas procuram estruturar o mundo de formas diferentes como explicita Fairclough (2016, p. 98-99)

[...] a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder, logo a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder, ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são focos de lutas.

Cada grupo social vai naturalizando seus sistemas e legitimando suas ideias. Desta maneira, a concepção discursiva é uma construção linguística de determinado domínio de pensamento, histórica e socialmente concebido. Assim, a construção do sujeito social e, igualmente, a construção daquilo que este sujeito pode e deve dizer, visualizar, pensar e/ou compreender. Silva (2002), destaca que a formação

discursiva, também diz aquilo que o sujeito pode fazer, sentir ou perceber. Isso tudo obviamente em um dado contexto, pois as palavras variam de sentido, dependendo de quem as profere, como enfatiza Fairclough (2016, p. 55) “os sujeitos sociais são construídos em relação a formações discursivas particulares”.

Com a formação discursiva, o sujeito pode produzir aquilo que pode dizer, fazer, pensar, compreender e/ou perceber. Desta forma, ela irá também produzir igualmente tudo aquilo que o sujeito não pode dizer, fazer, pensar, compreender e/ou perceber. Nessa concepção, podemos alcançar os pontos obscuros na ordem dos discursos produzidos pelos sujeitos como pontua Hintze (2013), quando diz que tais pontos obscuros e implícitos são tão importantes (senão mais importantes) que aqueles que estão explícitos nos pressupostos aceitos sem questionamentos.

Estudar e analisar do ponto de vista crítico os discursos das políticas educacionais, nos possibilitará revelar os sentidos e as ideologias implícitas nos seus respectivos discursos. Fairclough (2016), destaca que há uma concepção textual da localização da ideologia, que se encontra na linguística crítica: as ideologias estão nos textos. Embora seja verdade que as formas e os conteúdos dos textos trazem o carimbo (são traços) dos processos e das estruturas ideológicas, não é possível, portanto, ler as ideologias nos textos, ou seja, isso ocorre porque os sentidos são produzidos por meio de análises e interpretações dos textos e estes estão abertos a diversos entendimentos, que podem deferir em sua importância ideológica, e porque os processos ideológicos pertencem aos discursos como evento social completo. Assim, nossa busca será voltada para os sistemas de ideias, cujo destaque são os valores mercadológicos, quando a presença destas ideologias está impregnada no discurso educacional.

A ideologia segundo Hintze (2013, p. 74), “é a substância do discurso; e este, por sua vez, é uma das vias daquela, pois é a partir do discurso que são geradas as regras e as condições para o pensamento, e, por conseguinte a ação”. Para Fairclough (2016, p. 54), “a ideologia funciona pela constituição (interpelação) das pessoas em sujeitos sociais e sua fixação em ‘posições’ de sujeito, enquanto ao mesmo tempo lhes dá a ilusão de serem agentes livres”.

Carlos Eduardo Reboá (2011) relata que para Gramsci, a ideologia não reflete simplesmente o interesse da classe econômica, não é algo determinado pela estrutura econômica ou pela organização da sociedade, mas um espaço de luta, uma representação da realidade própria de um grupo social. Com Gramsci, ocorrerá

a “passagem” fundamental da ideologia como um sistema de ideias para ideologia como uma prática social experimentada, cotidiana.

Nesse sentido, a ideologia em Gramsci se constitui por um conjunto ordenado de ideias construídas que vão produzindo o senso comum, tornando-se popular e conseqüentemente aceita e legitimada por muitas pessoas que mudam contextos e realidades numa relação de dominação. No entendimento de Fairclough (2016, p. 122):

As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, reprodução ou a transformação das relações de dominação. As ideologias são embutidas nas práticas educativas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’.

Nesse movimento, Fairclough nos propõe um outro conceito muito importante para o desenvolvimento de nosso trabalho que é o de hegemonia, cujo campo de evidentes disputas e de dificuldade de preservação da ordem social e o sustento da dominação são objetivos constantes. Segundo Fairclough (2016, p. 88-89)⁸, “a hegemonia é concebida como um equilíbrio estável construindo sobre alianças e a geração de consenso das classes ou grupos de subordinados, cujas instabilidades são os constantes focos de lutas”.

A hegemonia é uma configuração e uma maneira de dominação em diversos campos, como: econômico, político, social, cultural e ideológico, promovida por diversas colisões e alianças de uma determinada classe que está no poder (classe dominante) com outras forças. No entanto, essa dominação não é integral, pois abre espaço para lutas hegemônicas, que promovem mudanças na ordem social. Nesse sentido, a hegemonia é um campo de muitas lutas e constantes disputas.

Na perspectiva da teoria social do discurso, Fairclough (2016, p. 127), define o conceito de hegemonia como sendo:

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

⁸ Fairclough (2016) baseado nas concepções de hegemonia de Gramsci.

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. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas.

Dessa maneira, os discursos hegemônicos reconfiguram as relações de um contexto social e histórico através da articulação e rearticulação dos discursos ideológicos implícitos em suas práticas sociais e discursivas. (FAIRCLOUGH, 2016) destaca também que a prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem do discurso existente (por exemplo mediante a maneira com os textos e as convenções prévias são articuladas na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas.

Ainda na perspectiva de Fairclough (2016), a rearticulação das ordens do discurso é obtida não apenas na prática discursiva produtiva, mas também na interpretação, na compreensão de sentidos dos textos, pois requer intérpretes que sejam capazes de estabelecer conexões coerentes entre seus elementos heterogêneos, e parte do projeto hegemônico é a constituição de sujeitos intérpretes para quem tais conexões são naturais e automáticas.

Nosso estudo procurou fazer uma análise crítica do discurso das políticas educacionais, onde buscamos uma compreensão e um aprofundamento de como as forças ideológicas se articulam com as lutas hegemônicas e de maneira consensual junto à sociedade civil organizada vão se perpetuando no poder. Barreto (2014a, p. 20) assevera que “na perspectiva histórico-discursivo, a ideologia corresponde à hegemonia de sentido”.

Nesse contexto, as ideias e esses valores construídos, Gramsci nomeou de hegemonia. Sendo assim, Magalhães (2008, p. 60), considera que “uma classe é hegemônica porque suas ideias e valores são dominantes”. Logo o conceito de hegemonia significa dominação econômica, política, liderança cultural e ideológica de uma classe sobre as outras, isto é, pode ser definida como forma de exercício de poder.

Gramsci defende que o processo de dominação não acontece apenas pelas vias coercitivas e pelas forças (sociedade política)⁹, mas, sobretudo, de maneira consensual, pela conformação social e da adesão voluntária (sociedade civil)¹⁰. É nesse contexto de discurso hegemônico que Norman Fairclough compactua com as ideias e os conceitos de Gramsci.

Assim, Fairclough (2016, p. 131-132) destaca que:

O conceito de hegemonia nos auxilia nessa tarefa de compreender as lutas pelo poder hegemônico, fornecendo para o discurso tanto uma matriz – uma forma de analisar a prática social a qual pertence o discurso em termos de relações de poder, isto é, se essas relações reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes – como um modelo – uma forma de analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens do discurso existente.

Portanto, isso fortalece o conceito de investimento político das práticas discursivas e, já que as hegemonias têm dimensões ideológicas, é uma forma de avaliar o investimento ideológico das práticas discursivas. Assim, a hegemonia também tem a virtude notável, no presente contexto, de facilitar o estabelecimento de um foco sobre a mudança discursiva em relação à mudança social e cultural.

Dessa forma, o discurso hegemônico aparelhado às reformas e propostas para a formação e do trabalho docente, “hoje estão, como nunca, buscando exercer sua hegemonia pela organização do sistema educacional, segundo seus próprios valores, concretizando políticas que direcionam a formação segundo a racionalidade instrumental do grande capital” (MAGALHÃES, 2008, p. 34).

No contexto atual de constantes mudanças e recorrentes orientações dos organismos internacionais, as reformas e políticas educacionais, que além dos determinantes econômicos, político-sociais a hegemonia neoliberal no campo da educação se dá através das condicionalidades dos organismos internacionais que

⁹ Segundo Coutinho (1999, p. 130), Gramsci define sociedade política como: “(...) aparelho de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção (nos aparelhos privados de hegemonia), quando fracassa o consenso espontâneo.

¹⁰ Coutinho (1996, p. 54-55), (...) enquanto a “sociedade política” tem seus portadores materiais nos “aparelhos coercitivos do Estado”, os portadores materiais da “sociedade civil” são os que Gramsci chama de “aparelhos privados” de hegemonia. Enquanto os primeiros, como o nome indica, implica um constrangimento do qual o governado não pode escapar (se suas determinações não são cumpridas, isso tem como efeito uma sanção coercitiva aplicada), os segundos são organismos sociais “privados”, o que significa que a adesão aos mesmos é voluntária e não coercitiva (...).

em contrapartida aos “investimentos ” reivindicam para si maior representatividade na governança global, e ao mesmo tempo, defende de maneira efetiva a participação do setor privado na esfera educacional pública. As políticas de formação de professores, atualmente, são extremamente de ordem neoliberal para contemplar os grandes grupos empresariais, com base nas ideias, competências e habilidades que introduzem uma política de qualidade da educação, implicitamente referenciando a relação entre educação e mercado (SILVA, 2017).

Mota, Leher e Gawryszewski (2018, p. 315), exemplificam:

Um denominador comum das demandas das principais frações burguesas é a necessidade de formar trabalhadores adequados às condições postas pela precarização e pela intensificação da exploração da força de trabalho. Para legitimar a direção intelectual e moral no processo de “reforma” da educação, intelectuais de diversos tipos sistematizam e difundem suas ações, ideias, formulações políticas e justificativas que, apoiados pelos grandes meios de comunicação, buscam formar a opinião pública e legitimar sua pedagogia. No entanto, o controle privado sobre a esfera educacional é incompatível com o conceito de escola pública, gratuita, laica, universal e comprometida com a formação omnilateral das crianças e jovens da classe trabalhadora. É refratário à autonomia das instituições e dos sistemas públicos de ensino. É hostil com a liberdade de cátedra dos docentes. Daí, o *modus operandi* para alcançar tal objetivo é conhecido: desconstruir a imagem da escola pública e de seus trabalhadores docentes para promover o ajuste necessário à reforma educacional. Em resumo, o controle privado somente é possível com o encolhimento e a descaracterização da educação pública.

As tecnologias da informação e da comunicação, no aspecto da formação e trabalho docente, têm sido um instrumento para as classes hegemônicas consolidarem o sistema educacional em um ambiente mercadológico quando abre as fronteiras do ensino e da aprendizagem para o mercado global. Um reflexo disso, é a modalidade de EAD que se tornou o grande responsável por essa expansão no ensino e que vem crescendo assustadoramente nos últimos 10 anos.

Os dados de 2017, são os mais recentes disponíveis, mas mostram que o salto foi de 34% em 2010, para 61%, de acordo com o levantamento, feito com base no Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹¹. Segundo estudo divulgado pelo Movimento “Todos pela Educação”¹², “em 2017, quase dois terços dos novos universitários nos cursos de formação de professores se matricularam na modalidade EAD”. Ivan Gotijo, um dos coordenadores do “Todos pela Educação”, destaca que “grande parte dos nossos futuros professores que vão estar em sala de aula serão formados a distância”.

Essas políticas hegemônicas neoliberais compõem uma estrutura que vem se legitimando nas últimas décadas dentro do nosso sistema educacional, cujas orientações e estratégias são para substituição tecnológica de docentes utilizando-se da modalidade de EAD para a formação e do trabalho de profissionais da educação e certificação em grande escala. Barreto (2010), nos orienta que a substituição tecnológica tem se concretizado como proposta de educação/ensino a distância, especialmente para a formação de professores, inclusive na graduação, como na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ademais, têm proliferado programas de capacitação e treinamento para o uso “adequado” das TIC. Sendo assim, o professor é relegado a um papel secundário na maioria dos casos, sendo suas ações tentativamente reduzidas a aspectos como o tempo necessário à execução de tarefas determinadas. Em ambos os casos, é estabelecida uma relação direta, quando não automática, entre TIC e aprendizagem.

1.7 Recontextualização das TIC

As contribuições das teorias de Bernstein para o campo das políticas educacionais e políticas curriculares são bastante significativas, de maneira particular às contribuições do conceito de recontextualização do discurso. No que tange às TIC, é importante sempre lembrar que as tecnologias da informação e comunicação foram criadas para outras finalidades, que não as educacionais, em

¹¹ http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculadas/21206. Acesso em 20/08/2019.

¹² https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/317.pdf?1619510590. Acesso em 28/08/2019.

outras relações sociais, sendo assim descontextualizadas de suas áreas de origens e recontextualizadas na educação (BERNSTEIN,1996).

Bernstein (1996, p. 265) chama a atenção e destaca ainda que “aqueles que produzem o novo conhecimento são também seus próprios recontextualizadores”. Diante disso, existe uma aproximação entre os produtores da recontextualização com os agentes da produção do conhecimento, pois é muito difícil impedir que exista uma recontextualização, pois à medida em que há passagem de discursos de um contexto para outro, sempre haverá um movimento de recontextualização.

Nesse sentido, Magalhães (2008) ressalta que a recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação se fará pelas possibilidades de apropriação, recolocação, refocalização, mais do que a simples presença de uma tecnologia, pois o que importa são as apropriações dos materiais pelos sujeitos.

Nesse entendimento, o conceito de recontextualização proposto por Bernstein (1996) destaca a transferência dos textos entre diferentes contextos de produção e reprodução, isto é, no processo de deslocar o discurso de sua prática e contextos substantivos originais, e de recolocá-lo de acordo com seu próprio princípio de deslocação e relocação, (...) a base social de sua prática (incluindo relações de poder) é eliminada, para a constituição de uma outra ordem e outros ordenamentos.

Este princípio recontextualizador do discurso pedagógico assume a reelaboração do conceito por Fairclough (2006), que expande o entendimento do processo de recontextualização, para dar conta não apenas do discurso pedagógico, mas dos múltiplos deslocamentos de um campo para outro, e nesse movimento de reformulação acrescenta a dimensão da escala em que esses deslocamentos são promovidos e assim, produz padrões de distribuição de poder de países centrais para os periféricos, como também discute Barreto (2008, p. 920-921).

O processo de recontextualização compreende a disseminação de discursos para além das fronteiras de estruturas e de escalas. No primeiro caso, trata-se do deslocamento de um campo social para outro: não apenas da comunicação e da informação, mas da lógica dos “negócios” para a educação, cada vez mais marcadas pela comodificação, na medida em que o próprio campo é deslocado para o setor de serviços, nos termos capitaneados pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelas iniciativas da UNESCO em prol de maior internacionalização dos serviços educacionais. Em se tratando de escala, a recontextualização das TIC pode ser dimensionada pelas formulações das organizações “globais”

endereçadas aos Estados nacionais, especialmente quando periféricos.

Podemos destacar as formulações dos organismos internacionais (países centrais) direcionadas aos países em desenvolvimento (periféricos). Entretanto, é preciso não simplificar muito essas recontextualizações, uma vez que Fairclough (2006, p. 101) assevera que 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 tange aos aspectos educacionais, os modos de recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação nas políticas sugere a promoção de distintas formas de substituição tecnológica, assinalando para a desapropriação e da precarização do trabalho docente. Nesse sentido, a atual conjuntura política educacional propõe a necessidade de incorporar as TIC como elemento central do processo pedagógico, numa perspectiva de que quanto mais se tenha a presença das tecnologias no âmbito da escola, menor a necessidade do trabalho docente.

Bairral (2007) explicita ainda que ao estudarmos e/ou ao usarmos as TIC com os fins educativos, nomeadamente na formação e no trabalho docente, e de maneira mais específica em uma disciplina como a matemática, por exemplo, assume grande importância no processo ensino e aprendizagem, ou seja, todo o conhecimento que esta implicado nesse tipo de processos de interação, aprendizagem e formação pode proporcionar a todos uma visão ampliada das suas implicações e irá permitir aos potenciais atores diretos uma participação mais informada, crítica e sobretudo consciente no uso das tecnologias.

Nesse movimento recontextualizador educacional acerca das tecnologias da informação e da comunicação que compreende dimensões de escala recomendadas pelos organismos internacionais elaboradas e distribuídas do centro para as periferias do capitalismo, Barreto (2017, p. 136-137) destaca ainda que:

A intensificação do uso das TIC segue o caminho percorrido nas fábricas, pela conversão da subsunção formal em subsunção real do trabalho ao capital. Ainda que as TIC sejam, de fato, o elo entre as diretrizes curriculares baseadas em competências e as avaliações unificadas centradas nos produtos, o enredo mantém a sua mistificação, com o reforço das parcerias público-privadas patrocinando a encenação. Com o conhecimento circulando em

software, vídeos ou mesmo materiais impressos, um único docente pode atender a um número muito maior de alunos, permitindo cortar custos, com a vantagem adicional de uma educação mais “flexível” e condizente com o mundo “globalizado”.

Nessa perspectiva, as ponderações feitas por Barreto acima, nos levam a uma efetiva e consensual substituição tecnológica já projetada por Schaff (1995, p. 72-73), que destaca uma “revolução total no sistema de ensino, através da didática propiciada pelos professores autômatos, como produto secundário de algo que é muito mais importante neste campo: a tecnologia informática”.

Em face à 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).

Ademais, a recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação orientadas pelas políticas educacionais visa transformar o trabalho complexo da atividade docente em uma atividade simplista, dirigido desde fora da escola por organizações privadas ou parcerias públicos-privada. Barreto (2012b), explicita que a análise da recontextualização educacional das TIC, nas suas dimensões de estrutura e escala, precisa dar conta dos pressupostos e dos implícitos das políticas que a têm sustentado. O mais básico deles pode ser sintetizado em: a presença das TIC, em pacotes ou *kits*, simplifica os processos de formação e de trabalho docente.

No atual contexto, as tecnologias da informação e da comunicação ocupam um lugar central na sociedade, embora o acesso a elas ainda não seja tão democrático. Dos vários aspectos dessa centralidade, é essencial perceber as políticas educacionais que de certa forma vem ressignificando o papel do professor. Com o uso cada vez mais intenso das TIC, o trabalho docente está cada vez mais se recontextualizando, de maneira que o sistema educacional tem legitimado sua função como um mero mediador de aprendizagem. Sendo assim, é preciso repensar o trabalho do professor e a sua formação para que ele seja o “sujeito” criador e integrador no processo ensino e aprendizagem, assumindo caráter de mediador e de agente de mudança social.

1.8 Formação e o trabalho docente

A consignação do homem, enquanto ser histórico, é importante para compreender o trabalho enquanto categoria fundante do ser social. Numa sociedade capitalista, onde trabalho assume um caráter de alienação, o seu processo se transforma em um meio de sustento e a sua força se transforma em uma mercadoria com uma finalidade específica, a criação de mercadorias objetivando a valorização do capital.

Nesse contexto, Antunes (2009) destaca que é absolutamente importante a incorporação da diferenciação entre trabalho e trabalho mercadoria. Ele profere que “[...] uma coisa é conceber, com a eliminação do capitalismo, também o fim do trabalho abstrato, do trabalho estranhado; outra, muito distinta, é conceber a eliminação, no universo da sociabilidade humana, do trabalho concreto, que cria coisas socialmente úteis e ao fazê-lo (auto) transforma o seu próprio criador” (p. 211).

Para Antunes (2010) a complexificação da sociedade moderna e do sistema capitalista gera no mundo do trabalho e no mercado de trabalho profundas mudanças. O autor ressalta que as diversas transformações que vem acontecendo no mundo do trabalho, incluindo nesse contexto o Brasil, no processo produtivo, industrial e de serviços, caracterizados neste período histórico pelo processo de mundialização, transnacionalização e financeirização dos capitais.

O processo de mercantilização da educação, e por consequência, da formação e do trabalho docente, explicita como o capital, para enfrentar sua crise estrutural cada vez mais profunda, vai abolindo a esfera pública e, portanto, o único espaço onde os direitos universais podem ter refúgio (FRIGOTTO, 2018).

Nesse aspecto, o olhar da sociedade muda e passa a cobrar as instituições escolares e seus respectivos processos de formação profissional, novas designações fundadas numa regressão que suprime toda a proteção social e atribui a cada pessoa a tarefa de se defender da/na concorrência do mercado. Para Frigotto (2018), um ideário que postula que não há lugar para todos, mas apenas para os mais competentes. Dessa forma, as novas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, policognição, multi-habilitação formação

abstrata, formação flexível, requalificação, competências, empregabilidade e empreendedorismo cumprem essa função ideológica.

A partir da década de 1980, estas formulações foram feitas pelos organismos internacionais para orientar as reformas educacionais, ligadas às reformas do Estado. As políticas educacionais que se referem à formação de professores para o uso das TIC na educação escolar, como destaca o Parecer CNE/CP nº 9/2001, que traz a urgência da formação de professores em nível superior para o uso das tecnologias, tendo em vista que a tal urgência se dá uma vez que “a internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados” (Brasil, 2001, p. 04) e que contemplem o interesse e a necessidade do mercado.

O documento ressalta a formação do professor competente e pronto para a reprodução em sua prática pedagógica das novas formas de trabalho e as suas relações com as tecnologias e, nesse sentido, é perceptível como o processo de mercantilização no processo educacional se articula para transformar o complexo trabalho docente em uma atividade simples, onde a figura do professor se ressignifica a um simples reproduzidor de planejamentos e tarefas que já foram elaborados por outros intelectuais coletivos dos centros hegemônicos do sistema de capital. Nesse esvaziamento do trabalho docente, Barreto e Ramos (2012a, p. 12), asseveram que o professor é:

O protagonista que não fala. É falado. Programas e pacotes são endereçados a ele, sem que ele sequer seja ouvido, sem que possa se manifestar de forma sistemática acerca do seu processo de trabalho: como finalidade, matéria a ser trabalhada e instrumental/meios para tanto.

Esse esvaziamento não pode ser dissociado das questões econômicas, uma vez que transforma o direito universal, social e subjetivo da educação pública, numa espécie de trabalho docente extremamente mercantil, a serviço da produção de capital.

Na década de 1990, com a efetivação da política neoliberal e o processo cada vez mais evidente da desvalorização e da descaracterização do trabalho docente, Frigotto (2018) destaca dois movimentos que buscam legitimar esse processo: 1) Investimento maciço dos dirigentes do Ministério da Educação, com o suporte da mídia empresarial, propagando a tese de que a escola básica pública era fraca e

que sua gestão era extremamente ineficiente. O que supostamente melhoraria essa realidade seria a implantação da eficiência e da efetividade da gestão privada; 2) O passo seguinte foi o ataque ao currículo, com a tese de que a escola pública básica ensinava coisa demais e desnecessárias.

A ideia era que, aqueles que têm a necessidade de entrar precocemente no mercado de trabalho, não precisariam aprender tudo aquilo que a escola tinha se proposto a ensinar. Frigotto (2018), assevera ainda que para que esse processo de fato fosse efetivado, era necessário anular a função e a autonomia docente. A tese alardeada é de que a escola pública não respondia às demandas do tempo presente, porque a formação docente era impregnada de teorias sociais, culturais, econômicas e políticas desnecessárias. O que se propunha aos cursos de formação docente, era de ensinar aos pretensos candidatos a professores, as normas do bem ensinar e/ou do bom professor, assim tratava-se de formar profissionais que fossem capazes de reproduzir os conhecimentos produzidos por grandes grupos empresariais ou parcerias público-privadas.

Affonso (2018, p. 4), destaca que “as Reformas da Educação” (1990-2000) compreenderam não apenas o processo de reconstrução escolar, de reengenharia do trabalho docente, de flexibilização dos marcos regulatórios do trabalho, mas também de serem acompanhadas por produções discursivas”. Frigotto (2015), em recente atualização de seu clássico, afirma que as novas noções surgidas no campo educacional, como sociedade do conhecimento, qualidade total, formação por competência e empregabilidade, radicalizam o caráter ideológico da noção de capital humano, mascarando a regressão social e educacional subjacente. No campo desta regressão, acrescentem-se a construção do ódio aos professores e a criminalização do trabalho docente.

Em 2004, quando nasce o Movimento Escola sem Partido, cujo um dos fundadores e árduo defensor desse movimento Miguel Nagib¹³, faz depoimentos midiáticos, definindo e colocando em xeque a figura do professor, da escola e dos próprios alunos, evidenciando o verdadeiro propósito dessa organização e/ou desse movimento ideológico. Na fala de Nagib, “o professor é definido como um *‘burocrata*

¹³ Texto de PENNA, F. ódio aos professores. Disponível em: <<https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores/>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

do Estado' que deve ensinar o que está prescrito” e dessa forma, não pode ter o direito de liberdade de expressão. Assim, pode ensinar, mas não educar.

Fica subentendido, nesse discurso, que a escola é como uma organização social que atende a consumidores e, como tal, deve ser administrada por uma espécie de código do consumidor, onde os alunos e professores são objetos do Estado. Affonso (2018), considera que a observação desse fenômeno na atualidade revela ênfases diferentes, pois com a chegada decisiva dos métodos de controle informacionais e o avanço das concepções conservadoras a propósito do ato de ensinar tem conduzido à crescente mecanização pragmática do trabalho docente e por outro lado, nas redes públicas e/ou nos sistemas de ensino, contando com razoável anuência dos responsáveis – e mesmo, de professores -, planejamentos prontos e apostilas compradas e vendidas vêm substituindo a criatividade docente, e assim, reduzindo seu espaço de autonomia e mitigando as relações de ensino e de aprendizagem.

Oliveira (2004) ressalta que a padronização, apostilagem, propostas curriculares centralizadas e avaliações externas, eram movimentos oriundos dos países centrais do capitalismo, onde se canaliza uma decisiva mundialização da educação deste então. Esse controle técnico sobre as propostas curriculares é uma realidade materializada nas reformas educacionais em tempos de Currículo Único, que posteriormente vai determinar a política nacional de formação de professores, trazendo modelos e métodos individuais, que não consegue representar um avanço na mobilização e na reflexão coletiva dos professores.

Em 2005, nasce o outro movimento denominado “Todos pela Educação”. Este procurou regular, por critérios de mercado, a educação pública nos seus conteúdos, nas formas e nos respectivos métodos, acondicionando a função e o trabalho docente. Este movimento causou uma intensa reestruturação mercadológica do ensino, levado a cabo pelas reformas educacionais, onde sugeriu formar e formar-se na e para a polivalência e a flexibilidade.

Nesse cenário de mudança e deslocamento, Alves e Canário (2008) discutem que isso é a fim de garantir:

- 1) empregabilidade, na desregulamentação / flexibilização das relações de trabalho - professores substitutos, temporários;
- 2) a depreciação nas condições de trabalho;
- 3) o esfacelamento do espaço público;
- 4) a ampliação do condicionamento da educação em

relação ao mercado; 5) o mercado da Formação Docente, 6) a expansão dos critérios técnicos de eficiência e produtividade para a avaliação da atividade docente; 7) a hipertrofia das funções da escola; 8) a pressão do desemprego (intra e extra) profissão; 9) a reconfiguração identitária; 10) a certificação dos professores pela conformidade; e 11) o Estado intensamente regulador no campo da formação e do trabalho dos professores.

No período entre os anos de 1990 e 2019, verifica-se um intenso processo de reestruturação produtiva das escolas. Segundo Affonso (2018), essa reestruturação tem como meta e foco a destituição de competências dos profissionais de educação, incidindo dramaticamente sobre sua autonomia, com implicações na pedagogia praticada e na capacidade formativa das novas gerações. A crescente mecanização do trabalho docente indica que estamos diante da transição da expectativa e da perspectiva de o professor constituir-se como intelectual, além de sua crescente submissão a lógicas externas e seu trabalho.

Nesse movimento de grandes ressignificações e substituições, a tendência atual é que as políticas de formação de professores se iniciem no universo acadêmico e se direcionem para uma dimensão experimental / instrumental / pragmática, numa política extremamente de desempenho, focada nas competências e habilidades dos professores e alunos. Como reitera Barreto (2014, p. 39):

O uso das tecnologias na e para a formação de professores tem sido ressignificado. Ao depositar nas tecnologias a solução dos problemas da e para a formação de professores, constata-se um deslocamento em que o desempenho dos alunos dependem menos da formação dos professores e mais dos materiais pedagógicos utilizados: um modelo de substituição tecnológica, fundada na racionalidade extremamente instrumental. Se o investimento é em tecnologias e se estas são atribuídas a responsabilidade por mudanças na educação, o foco deixa de ser a formação de professores e passa a estar nas tarefas que este executará. Para tal, não será preciso formá-lo, mas submetê-lo a treinamento, capacitação e qualificação, em cursos de educação continuada e a distância.

No que tange à reconfiguração do 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).

Nesse contexto, com a inserção das tecnologias da informação e da comunicação no processo educacional legitima as recomendações dos organismos internacionais. Como enfatiza Silva (2017, p. 201) “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, à centralidade da educação básica, à redução de gastos com a educação superior e à valorização da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial.

1.9 TIC: Mediação e não substituição

A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) constituem uma relação e uma configuração histórica com a política nacional de formação e do trabalho docente. As TIC trazem designações e constituições de áreas não-educacionais e assim são construídas em outros contextos de relações sociais e finalidades distintas (BARRETO, 2008).

Nesse movimento de relações discursivas e mudanças sociais, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) são descontextualizadas das áreas nas quais foram produzidas, seja para fins específicos e/ou recontextualizadas para o cenário educacional. Assim, “todo discurso é um discurso recontextualizado, todo discurso e seus subsequentes textos são ideologicamente reposicionados no processo de transformação do campo original de sua produção ou existência para o campo de sua reprodução implicando em apagamentos” (BERNSTEIN, 1996).

É importante refletirmos também a formação e o trabalho docente numa perspectiva de mudança que ocorrem na sociedade contemporânea com os avanços tecnológicos, onde professores e alunos precisam de novos direcionamentos e ajustes, junto a estas transformações. Diante disso, percebe-se que no ensino da matemática, por exemplo, existe um movimento recontextualizador das TIC, quando elas se tornam um elemento de mediação entre professor e aluno, possibilitando novos processos de ensino e de aprendizagem.

As TIC através dos *softwares* educacionais podem potencializar e auxiliar as estratégias no ensino e na aprendizagem da matemática, à medida em que as aulas se tornarão mais dinâmicas e os alunos estabeleceriam relações entre teoria e prática, pois nestes ambientes (*softwares*) de aprendizagem, os professores

poderiam também desenvolver a criatividade, transformando os alunos em sujeitos ativos no processo ensino e aprendizagem, conforme Masetto (2013) enfatiza:

As tecnologias, a aprendizagem e a mediação pedagógica são conceitos que sempre se integraram quando os discutimos o enfoque da educação. Algum tempo atrás, a polêmica se instaurava sobre o uso ou não de tecnologias no processo educacional em virtude da identificação da tecnologia com o uso comportamental e comportamentalista das estratégias desvinculadas das preocupações com o desenvolvimento das pessoas. A superação desse embate se deu pelo resgate da importância do processo de aprendizagem em nossas instituições escolares e pelo debate de integração do uso de tecnologias com a atitude de mediação pedagógica dos professores. [...], relaciona e contextualiza experiências, dá sentido as diferentes práticas da vida cotidiana, desenvolve a sua criticidade, a capacidade de considerar e olhar e olhar para os fatos e fenômenos de diversos ângulos, comparar posições e teorias, resolver problemas. Numa palavra, o aluno cresce e desenvolve-se. (MASETTO, 2013, p. 141)

Neste contexto, o professor assume e desenvolve um papel de mediador pedagógico, atendendo às demandas dos alunos e deixando claro sua disponibilidade para ajudá-los durante o processo de ensino e aprendizagem. Assume também, como procederão para obter ajuda básica na mediação, que facilitará a aproximação entre professor e alunos. Por mediação pedagógica, entendemos a atitude, o comportamento do professor, que se coloca como facilitador, um incentivador ou um mobilizador da aprendizagem. Alguém que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aluno e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mais uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos (MASETTO, 2013).

Utilizar os recursos dos softwares educacionais, como mediação pedagógica no ensino da matemática, produz uma possibilidade de tornar os saberes escolares em um instrumento de análise crítica e compreensão do mundo contemporâneo. Esses recursos dizem respeito às TIC que se constituem, segundo Leite (2014, p. 25), em “todos os instrumentos que servem para realizar um trabalho pedagógico de construção do conhecimento”, os quais envolvem uma diversidade de artefatos, instrumentos, equipamentos e *softwares* que se congregam à educação.

Logo, na concepção de Bernstein (1996), compreender as tecnologias, é assumi-las como fonte de um novo potencial intelectual, uma vez que os softwares educacionais disponibilizam recursos e ferramentas que podem potencializar o ensino e o aprendizado, possibilitando aos professores e alunos questionar,

pesquisar, explorar e refletir o que foi ministrado e assim tornar as aulas mais dinâmicas e significativas.

Em ambos os casos, a inclusão de softwares educacionais no ensino da matemática é uma estratégia que potencializa, tornam as aulas mais dinâmicas, criativas e significativas. Assim, os softwares educacionais, possibilitam ao/s aluno/s desenvolver a capacidade de construir raciocínio lógico de forma autônoma, e desta forma, levantar questionamentos e ampliar conceitos e novos conhecimentos.

Em Silva (2012), o uso dos softwares educacionais no ensino da matemática, deve ser integrado aos conteúdos de forma que os alunos tenham uma nova possibilidade de aprender. A utilização dos recursos tecnológicos, como a inclusão de software na matemática dá a oportunidade ao aluno, de realizar atividades de forma prática, na qual em método tradicional, não seria possível.

Nesse contexto, compreendemos que as TIC foram recontextualizadas para atender às demandas da modalidade de ensino presencial, explorando os recursos dos softwares, como uso de imagens, gráficos, som e interação em tempo real. Masetto (2013) destaca que:

As TIC cooperam para o desenvolvimento da educação em sua forma presencial (física), uma vez que podemos usá-las para dinamizar as aulas em cursos presenciais, tornando-as mais vivas, interessantes, participativas e mais vinculadas à nova realidade de estudo, pesquisa e contato com os conhecimentos produzidos. (MASETTO, 2013, p. 154).

No atual cenário da educação nacional, quando as políticas educacionais se direcionam para a substituição parcial e/ou total do professor, os cursos de formação à docência à distância se massificam com formações aligeiradas e currículos formatados e as recontextualizações das TIC se comodificando, apresentaremos no Capítulo 3, como as TIC são recontextualizadas para auxiliar e não substituir a formação e o trabalho docente, em sua tarefa de ensinar, razão pela qual se faz necessário a compreensão do binômio Educação *versus* TIC, no processo de apropriação do conhecimento em sala de aula.

1.10 Questões a investigar

Ao longo das últimas décadas, mudanças têm sido produzidas nas políticas educacionais nacionais e sofrido muitas influências de políticas internacionais

na/para construção de um currículo que vem contemplando interesses de grandes grupos empresariais, os quais nos últimos anos atuam e transformam o sistema educacional brasileiro em um grande mercado de commodities. As referidas mudanças vêm sendo feitas com atribuições de centralidade às tecnologias da informação e da Comunicação através de discursos que comodificam e ressignificam o contexto da formação e do trabalho docente, destacando com isso, um discurso de recontextualização das TIC que é objeto de nosso trabalho.

O propósito deste trabalho foi compreender as TIC como elemento central em suas formulações para produzir mudanças no sistema educacional, apresentando propostas para a formação e para a ressignificação do trabalho docente, destacando de que maneira as TIC têm sido apresentadas no discurso das políticas educacionais nacionais e internacionais para a formação de professores.

Ressaltando a posição das TIC e nas formulações acerca do tema, no que tange aos discursos nas políticas educacionais para a formação de professores, direcionaremos nosso trabalho destacando o discurso da “comodificação” com base nas formulações de Gramsci (1991) onde estabeleceremos uma conexão entre Bernstein (1996) e Norman Fairclough (2005, 2006, 2016) para os conceitos de recontextualização das TIC especificamente para o campo educacional.

A ideologia, aqui apresentada, entra como elemento que se destaca no discurso que, articulado ao da globalização e da sociedade mundial da informação, legitima ainda mais a supremacia dos países desenvolvidos sobre os periféricos, no contexto de uma nova ordem mundial neoliberal. Deste modo, a formação e o trabalho docente vêm sofrendo muitas adaptações e declarando desejo por um profissional que atenda às demandas da modernidade e do mercado, e uma das modalidades que tem se destacado nesse cenário é a Educação a Distância (EaD), a qual tem aparecido e ganhado força nas políticas educacionais promovidas pelos organismos internacionais e nacionais, através das reformas para a implementação de programas de formação continuada de docentes, fomentadas pelas TIC. Mota, Leher e Gawryszewski (2018, p. 315), ressaltam que:

As proposições dos organismos internacionais – destacadamente a Unesco e, sobretudo, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial – está centrada na tese de que a formação escolar atual não condiz com as expectativas da sociedade em geral: não é atraente ao jovem e não condiz com a “sociedade do conhecimento”.

Para Barreto (2019, p. 230), “o discurso das políticas tem apontado para a substituição tecnológica do processo de trabalho docente”, em outras palavras, as TIC não têm sido recontextualizadas para agregar valor ao ensino praticado nas escolas, mas para “substituir o ensino propriamente dito, assim como seus agentes e até mesmo as escolas”.

Diante disso, as políticas educacionais estão apontando formas de substituição tecnológica total ou parcial, para serem postas no sistema educacional nos países periféricos, onde o trabalho do professor será reduzido a realizar atividades já planejadas como uma maneira de “formar” através da EaD e distribuir certificação a uma grande quantidade de profissionais, cuja formação é extremamente instrucional, como destaca Magalhaes (2008, p 52) que “estas políticas estão fundadas na racionalidade instrumental, pela veiculação de materiais de ensino que distanciam o processo ensino-aprendizagem de sua dimensão emancipatória”.

Percebendo esse contexto de mudanças, as TIC têm recebido um destaque nessa nova ordem educacional nacional e internacional, pois os discursos inscritos nessas políticas para o desenvolvimento dos países periféricos têm feito propostas para naturalizar um discurso de que precisamos estar engajados numa sociedade global da informação, alinhados em uma forma de ordenação econômica que contemple parcerias de ordem pública e privada “comercializando” o processo educacional.

Ao mencionarmos a sociedade da informação, Mattelart (2006, p. 171), destaca que “o vocabulário da sociedade da informação se impôs como um logotipo da assim chamada globalização”. As duas noções contêm a mesma ambiguidade. Seu conteúdo tornou-se a aposta de uma guerra semiótica. Ela coloca uns contra os outros projetos contrastados de integração mundial que remetem a valores estéticos, éticos e políticos antagônicos.

Diante dessa realidade, as políticas educacionais e as tecnologias da informação e comunicação têm promovido formulações e ressignificações nesse contexto. Assim, questionamos como as “Políticas Educacionais” têm recontextualizado as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na reconfiguração da formação e do trabalho docente?

A partir da problemática apresentada, formulamos as nossas questões iniciais para nosso trabalho: 1) Nas formulações das políticas educacionais o que seria

recontextualizar as TIC? 2) Quem são os agentes sociais que articulam esse processo? 3) Como se dá esse processo de recontextualização das TIC? 4) Quais os sentidos e as intenções que esses agentes querem dar para a formação e o trabalho docente?

Fizemos uma análise da produção discursiva, sobre alguns aspectos que constituem as políticas educacionais, por meio da Análise Crítica do Discurso (ACD), numa tentativa de desmitificar diversas ideias cristalizadas a respeito da respectiva temática. Buscando compreender como esta produção vem sendo implantada de modo a legitimar o mercado com políticas governamentais, como verdade social e política de Estado. Prática evidenciada a partir da imposição e utilização de métodos cujo jogo de oferta e demanda como uma atividade positiva, passa a ser aceitável e até desejável pela comunidade educacional. Assim, toda essa produção discursiva passa a operar como legitimadora de um mercado neoliberal que explora o sistema educacional. Como argumentam Barreto e Leher (2008, p. 428):

Na comodificação da linguagem cotidiana, o discurso sobre a educação passa a incorporar processos de cálculo econômico para o sucesso no mercado, assim como todo um vocabulário comercial transplantado [mercado educacional, fornecedores e consumidores de serviços educacionais, loja, entrega (*delivery*) etc.], ora investido de status acadêmico.

Nesse processo contínuo de mudanças produzidas pela sociedade capitalista, que “democratiza” e comoditiza o sistema educacional brasileiro, podemos entender como uma tática usada em jogos do poder e em exercício de dominação ao qual está submetido este movimento e isso fica muito evidente como estratégia de poder hegemônico em nossa sociedade.

Nosso objetivo central foi analisar como as Políticas Educacionais têm recontextualizado as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e reconfigurado a formação e o trabalho docente. Mas, se há produção de políticas educacionais, quem e como é produzida? Isso nos leva à questão sobre os agentes sociais internos e externos que articulam tais processos. Assim, por meio da análise crítica destas produções, almejamos mostrar que há uma complexa rede de enunciadores hegemônicos que fazem parte e operam numa estrutura de mercado que vem crescendo exponencialmente e explorando o mercado educacional brasileiro. Barreto (2019, p. 223) exemplifica:

É relevante situar a mercantilização da educação no contexto de abertura do promissor “mercado educacional” às redes internacionais. Nesse sentido, o que está em jogo é o deslocamento da educação para o setor de serviços, com a face mais concreta da comodificação.

Assim, os enunciadores hegemônicos escolhidos para a nossa análise crítica são: Banco Mundial (BC); Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores; Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM); Programas governamentais como “Todos pela Educação”, entre outros etc.

Estes atores hegemônicos têm implementado políticas educacionais que sinalizam para uma eminente recontextualização das TIC na formação e no trabalho docente que substitui e precariza a figura do professor pelos programas e pacotes educacionais como explicita Barreto (2019, p. 230):

[...], o discurso das políticas tem apontado para a substituição tecnológica do processo de trabalho docente. Em outras palavras, as TIC não têm sido recontextualizadas para agregar valor ao ensino praticado nas escolas, mas para substituir o ensino propriamente dito, assim como seus agentes e até mesmo as escolas.

Essa crítica, efetivamente produtora de novas possibilidades de compreensão do fenômeno que vamos estudar, nos permite assumir que a enunciação destes atores hegemônicos tem sido usada como ferramenta para o processo de legitimação destas políticas educacionais mercadológicas formuladas pelos organismos internacionais e/ou nacionais e de seus respectivos agentes.

Então, a partir destes contextos de formulações das políticas educacionais acerca da formação e do trabalho docente objetivamos:

- ✓ Mostrar os recursos das TIC e suas contribuições para o processo ensino e a aprendizagem da matemática;
- ✓ Investigar os discursos dos documentos formulados pelos organismos internacionais e pelas políticas educacionais brasileiras para a formação e trabalho docente;

- ✓ Apresentar como as TIC aparecem nas formulações das políticas educacionais endereçadas ao Brasil e aos demais países em desenvolvimento.
- ✓ Identificar quais os sentidos ideológicos e hegemônicos nas políticas educacionais para a formação e do trabalho docente e das TIC.

Com o desenvolvimento deste trabalho, estas ideias e conceitos foram desenvolvidas e aprofundadas.

1.11 Organização do estudo

Considerando o que já expomos, esta pesquisa foi composta por outros quatro capítulos que estão organizados da seguinte forma:

O capítulo 2 abordou os principais conceitos teóricos e metodológicos que subsidiaram na construção analítica que propomos. A análise e a interpretação do corpus documental foram ancoradas na Análise Crítica do Discurso (ACD) formulada por Norman Fairclough (2005, 2006, 2016) como um método de abordagem nos estudos dos documentos. É importante destacar que existem inúmeras definições para o conceito de discurso construídos de diversas perspectivas teóricas. No entanto, o discurso que adotamos neste trabalho foi o utilizado por Fairclough (2016), o qual é constituído como texto, interação e contexto, o que possibilitou realizarmos um estudo do discurso como prática social. Assim, o funcionamento discursivo foi analisado numa relação dialética entre discurso e mudança social.

No capítulo 3, apresentamos as tecnologias da informação e da comunicação como instrumento mediador no processo de formação e do trabalho docente, cuja finalidade não é a substituição tecnológica, mas sim de resgatar o sentido das TIC como possibilidade de mediação pedagógica na formação e no trabalho docente.

No capítulo 4, intitulado “TIC como estratégia de substituição” fizemos uma análise dos discursos das políticas educacionais acerca da formação e do trabalho docente: 1) Orientações e formulações dos organismos internacionais relativos às tecnologias da informação e da Comunicação no cenário educacional e; 2) Documentos oficiais nacionais no que tange à formação e ao trabalho docente,

como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs); Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM);

E, enfim, no capítulo 5, “Considerações e recomendações”, sintetizamos os desdobramentos atribuídos as tecnologias da informação e comunicação na formação e no trabalho docente baseado nas análises realizadas, avaliando a atual conjuntura educacional brasileira.

2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS FAIRCLOUGHIANAS

Este capítulo aborda os principais conceitos teóricos e metodológicos que nos deram subsídios no processo de construção da análise proposta no trabalho. A análise e a interpretação do corpus, foram embasadas na Análise Crítica do Discurso (ACD), formulada por Norman Fairclough (1989, 2001, 2013, 2015, 2016). Como um método de abordagem no estudo dos discursos, Barreto (2015) destaca, no que se refere ao trabalho analítico, os pontos de entrada na abordagem dos textos e supõem a sua inscrição histórica e o trabalho com as pistas linguísticas detectáveis.

Norman Fairclough, de nacionalidade britânica, é professor Emérito de Linguística na Universidade de Lancaster na Inglaterra – Reino Unido, e um dos fundadores da Análise Crítica do Discurso (ACD), um ramo da análise de discurso que estuda a influência das relações de poder no conteúdo e na estrutura dos textos. 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, como as imagens, na reprodução das práticas sociais e das ideologias (SILVA, 2017). Entretanto, a respectiva teoria é inovadora quando propõe examinar em profundidade, não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também, seu papel fundamental na transformação social (MAGALHÃES, 2016).

Abordamos o discurso da comoditização, numa relação com a recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação, usamos as formulações de Gramsci (1991) para nortear e conduzir esta recontextualização em circunstâncias do nosso cotidiano, tomando como alicerce um recorte da sociedade (classe social). Construimos uma base para a Análise Crítica do Discurso (ACD) nas políticas de formação e do trabalho docente, com o pressuposto de que as políticas educacionais nacionais e internacionais para a formação e o trabalho docente, considerando a centralidade das TIC, são propostas que ressignificam a formação e trabalho do professor.

Desta maneira, discutimos a concepção de ideologia e hegemonia, formuladas por Gramsci (1991), numa relação com Bernstein (1996) e Norman

Fairclough (2005, 206, 2016) para os conceitos de recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação, especificamente no que tange ao discurso, no campo da educação. Nesse movimento, a concepção de discurso que defendemos, fornece um modo de teorização sobre a mudança em relação à evolução das relações de poder, que permite um foco particular sobre a mudança discursiva, porém (e concomitantemente), um modo de considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu amoldamento por tais processos (FAIRCLOUGH, 2016).

2.1 Aspecto teórico

Das heranças de Gramsci, tomadas nesta pesquisa, destacaremos os conceitos de ideologia e hegemonia. A ideologia não é uma categoria muito fácil de conceituar, uma vez que nos implícitos dela, existem diferentes significados representando interesses políticos, econômicos, sociais, culturais e, sem sombra de dúvida, interesses de classes sociais.

Em sua origem, o termo "ideologia" compactuava, implicitamente, com uma valorização exagerada da força da percepção sensorial. Gramsci, nos Cadernos de Cárceres, se referiu ao fato de que o primeiro conceito de ideologia, fora elaborado por filósofos franceses vinculados a um "materialismo vulgar", onde a "sua significação original era a de 'ciência das ideias'. Já que a análise era o único método reconhecido e aplicado pela ciência, significava 'análise das ideias', ou seja, 'investigação da origem das ideias'" (GRAMSCI, 2011, p. 207). Logo, tais "ideias deveriam ser decompostas em seus elementos originários, que não poderiam ser, senão, as 'sensações': as ideias derivam das sensações" (GRAMSCI, 2011, p. 207).

Verificamos que do ponto de vista histórico, a corrente francesa, foi a primeira vertente literária do pensamento filosófico a analisar a origem das ideologias. Contudo, entendemos que esta primeira abordagem é perpassada por um viés cientificista e vulgar, ligado diretamente às sensações humanas, como destaca Löwy (2006, p. 20):

Considerando a época histórica em que aparece este materialismo mecânico, este materialismo vulgar, a época do modo de produção feudal e da monarquia absoluta, esses pensadores enciclopedistas são opostos à ordem estabelecida. Eles criticam esta ordem e apontam para a necessidade de modificação das condições sociais, das circunstâncias materiais, porque consideram que são nas circunstâncias materiais existentes que se produz o obscurantismo, o fanatismo, as ideologias feudais, reacionárias. [...] Os preconceitos, os dogmas e a ignorância –sobretudo a ignorância do povo que não sabe ler, nem escrever, nem tem consciência social, além de ter fanatismo religioso –tudo isso não é visto como culpa dos indivíduos, dos camponeses, dos pobres é visto como resultado das circunstâncias materiais.

Para os autores franceses existia, em certa medida, uma ‘vontade’ de ‘transformação’ das ‘circunstâncias materiais’ das classes populares. Ou seja, a estrutura societária e a ideologia elitistas da época, continuaram vigentes. Para Löwy (2006, p. 21), “o problema desse materialismo-vulgar, mecânico, metafísico ou pré-dialético continuou exercendo influência muito grande, bem além do século XVIII”.

Nesse movimento da história, a "ocidentalidade" de uma formação social, não é um fato puramente geográfico, mas sobretudo, um fato histórico. Nas "sociedades orientais" não foi desenvolvida uma sociedade civil forte e autônoma, nessas, o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa, na qual as lutas de classes se travam fundamentalmente visando à conquista explosiva do Estado. Sendo o Estado restrito, o movimento revolucionário se expressa como "guerra de movimento" ou "guerra de manobra". Neste caso, impõe-se à luta de classes, uma estratégia de ataque frontal, voltada diretamente para a conquista e conservação do Estado restrito (GRAMSCI,1988).

Assim, Gramsci (1988) enfatiza que na concepção ampliada de Estado nas chamadas "sociedades ocidentais", onde há uma relação equilibrada entre a sociedade política e a sociedade civil, as lutas de classes têm como terreno decisivo, os aparelhos privados de controle da hegemonia e manutenção do status quo, à medida em que visa à obtenção da direção plena político-ideológica e do consenso.

Nessa perspectiva, nas sociedades ocidentais, o Estado, em um sentido amplo, o Estado ampliado, a superestrutura, é a conexão de duas esferas. Coutinho (1999, p. 127-128) destaca que:

A sociedade política (Estado em sentido estrito, Estado-coerção): formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado, controlados pelas burocracias. Por meio da sociedade política, as classes exercem sempre uma ditadura, uma dominação mediante coerção; e a sociedade civil (Estado ético): organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, os meios de comunicação etc. No âmbito e por meio da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia (buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso). Os seus portadores materiais são os "aparelhos privados de hegemonia", organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política. Como a sociedade civil pertence ao Estado ampliado, ela seria estatal em sentido amplo.

O autor explicita o argumento de Gramsci, que no oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primordial e gelatinosa; no ocidente, entretanto, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e em qualquer abalo do Estado, imediatamente descobria uma poderosa estrutura da sociedade civil.

Nesse entendimento, para Gramsci, a ideologia se forma através de um conjunto organizado de ideias produzidas, tornando-se em senso comum, isto é, naturaliza-se, tornando-se aceita por todos. Essas ideias e valores construídos é o que Gramsci chamou de hegemonia. Logo, uma classe social é hegemônica, à medida que suas ideias e valores são dominantes. Assim, o conceito de hegemonia significa dominação econômica, política, liderança cultural e ideológica de uma classe social sobre a outra, ou seja, pode ser definida como uma forma de exercício do poder (MAGALHÃES, 2008).

Para Violin (2006), as classes dominantes neoliberais, procuram conquistar a hegemonia por meio da desregulação social (desarticulando os mecanismos estatais que limitam a liberdade do mercado), comoditizando a sociedade civil, tornando-a a mesma coisa que o mercado, constituindo uma sociedade civil (considerada como o não-estatal) caracterizada por uma cidadania de "livres" possuidores/consumidores. Deste modo, para Gramsci, a dominação não acontece apenas pela coerção e pela força (sociedade política), mas também, na procura pelo consenso ou pela adesão espontânea (sociedade civil). Norman Fairclough, a partir deste entendimento, se apropria das concepções e conceitos gramsciano.

2.2 Análise Crítica do Discurso como base teórico-metodológico

A Análise Crítica do Discurso (ACD) consolidou-se no início da década de 1990, quando Teun Van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak, reuniram-se em um congresso ocorrido em janeiro de 1991, em Amsterdã (WODAK, 2003). Apesar de haver diferentes abordagens de análise crítica da linguagem, o ícone da ADC é reconhecido basicamente em duas obras de Norman Fairclough. Em *Language and power* (1989) e *Discourse and social change* (2001; 2016), nos quais o autor apresenta uma compreensão de linguagem como forma de prática social, interconectada às noções de poder e ideologia.

A partir dos anos de 1990, a abordagem da Análise Crítica do Discurso, começou a se constituir como uma ciência crítica sobre a linguagem, que apontava sobretudo em fornecer subsídios para uma conscientização sobre os efeitos sociais dos textos. Assim, como também para as mudanças sociais que ultrapassassem as relações assimétricas de poder (FAIRCLOUGH, 1989).

Como a ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível, se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder, em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente. Assim, os críticos do discurso, acreditam que a desconstrução ideológica dos textos que associam práticas sociais, pode interferir de algum modo na sociedade, a fim de desvelar e superar relações de dominação.

A análise Crítica do Discurso relaciona o conhecimento teórico e o conhecimento metodológico, e vem construindo profissionais e pesquisadores, como por exemplo, na área do ensino e em vários grupos de estudos e pesquisas em todo país (MAGALHAES, 2017). Em nossa proposta de análise, a palavra “crítica” implica proporcionar conexões e causas que estão implícitas; implica também intervenção – por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem (FAIRCLOUGH, 2016).

Neste sentido, a crítica manifesta-se e admite plenamente a impossibilidade da neutralidade do pesquisador e de sua respectiva pesquisa, pois, à medida que se elege uma determinada metodologia, distancia-se da pretensa neutralidade científica. No entanto, Hintze (2013) destaca que o estudo e a pesquisa, não é algo

que somente interessa ao pesquisador, mas alguma coisa que pretende produzir uma ação. Ainda que se distancie da neutralidade, o cientista social crítico deve tentar aproximar-se ao máximo da objetividade em seus trabalhos.

Van Dijk (2008, p.15) sinaliza que para um estudo ou pesquisa seres críticos, deve atentar para os seguintes elementos:

1. Relações de dominação são estudadas principalmente na perspectiva do grupo dominante e do seu interesse;
2. As experiências dos grupos dominados são também usadas como evidências para avaliar o discurso dominante;
3. Pode se mostrados que as ações discursivas do grupo dominante são ilegítimas e;
4. Podem ser formuladas alternativas viáveis aos discursos dominantes que são compatíveis com os interesses dos grupos dominados.

Nesta perspectiva, ser crítico implica em uma atitude por parte do pesquisador, num posicionamento político que distancia o pesquisador crítico da pós-modernidade, da ilusória neutralidade científica. Dessa forma, a crítica e a análise crítica do discurso, pressupõem um tipo de investigação política como explicita Vieira (2002, p. 152):

(...) deve fazer oposição as estruturas e estratégias do discurso das classes dominantes. Assim, ela “define seus objetivos em termos políticos, sociais e culturais e, particularmente, trata a linguagem como prática social e ideológica, sem deixar de examinar as relações de poder, dominação e de resistência institucionalmente construídas

Deste Modo, a Análise Crítica do Discurso, é um estudo de oposição às estruturas e às estratégias do discurso das elites, onde seus analistas são, normalmente, militantes sociais, intelectuais orgânicos que formulam propostas para exercerem ações de contra hegemonia, contrapoder e contra ideologia a situações de opressão.

Fairclough (2016) compreende o discurso como uma prática social reprodutora e transformadora de realidades sociais e o sujeito da linguagem, a partir de uma perspectiva psicossocial, tanto propenso ao amoldamento ideológico e linguístico, quanto agindo como transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas, socialmente empreendidas em seus discursos.

Fairclough (2016, p. 95) conceitua “o discurso como prática, não apenas de representação de mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. O autor ressalta “que ao usar o termo ‘discurso’, propõe considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (p. 94). Em suas palavras, isso tem várias implicações:

Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas poder agir sobre o mundo e especialmente sobre o outro, como também um modo de representação. Segundo, implica uma relação dialética entre discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito e a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não discursiva, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95).

Assim, a autor traz uma grande contribuição para a constituição do discurso em todas as dimensões da estrutura social que, de maneira direta ou indireta, o moldam e o restringem. Suas próprias normas e convenções, assim como também a constituição das identidades sociais, a construção das relações sociais entre as pessoas, a construção de sistemas de conhecimento e crenças e demais instituições que lhes são subjacentes (FAIRCLOUGH, 2016).

Fairclough (2016, p. 96) destaca que “é importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada dialética para evitar erros de ênfase indevida; de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção do social no discurso”. Dessa forma, o autor assevera que “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (p.97).

Nesse movimento, portanto, a prática social tem várias orientações – econômicas, políticas, culturais, ideológicas -, e o discurso pode estar presente em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer umas dessas orientações do discurso. No entanto, Fairclough (2016) enfatiza o discurso como modo de prática

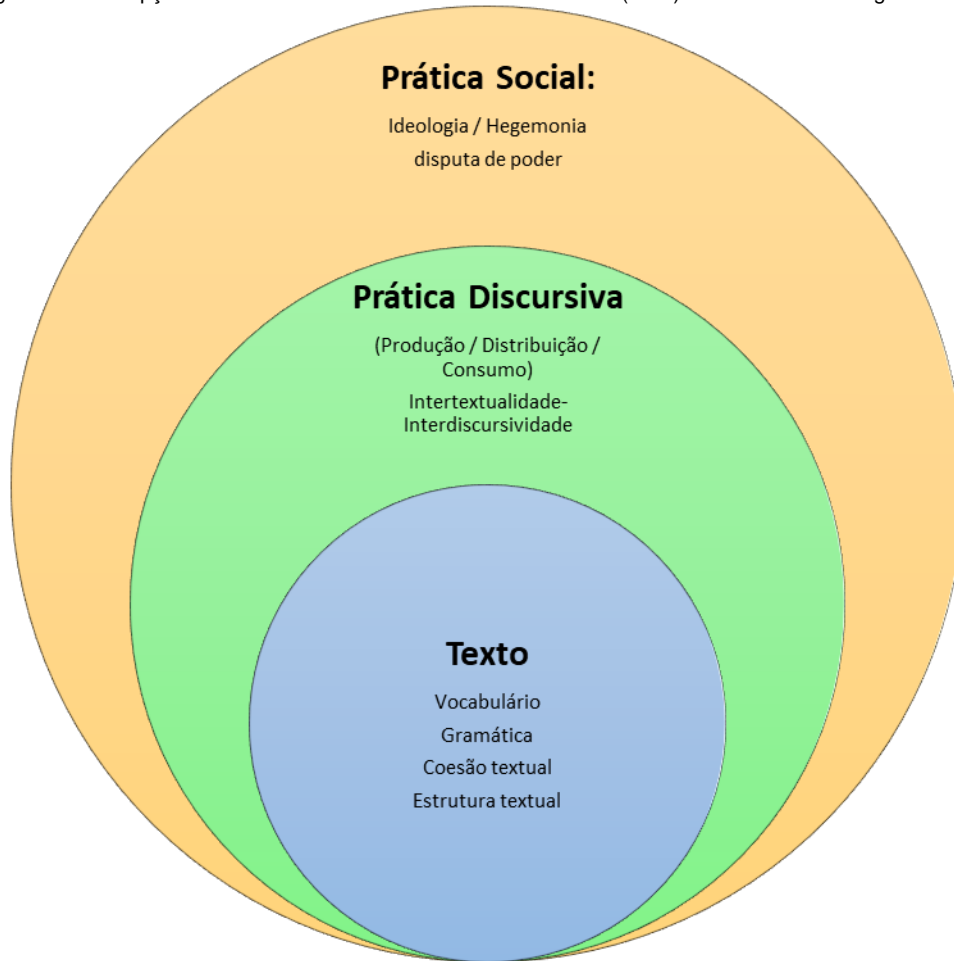
política e ideológica, onde o discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre os quais existem tais relações. Por outro lado, o discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder.

2.3 A tridimensionalidade da Análise Crítica do Discurso (ACD)

O modelo tridimensional para Análise Crítica do Discurso foi proposto por Fairclough em 1989 (obra) e aprimorado em 1992 (tradução de 2001 e 2016) publicado no capítulo “Teoria Social do Discurso”. No respectivo capítulo, Fairclough (2016, p. 93) apresenta que essa tridimensionalidade é “determinada pelos objetivos estabelecidos em reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem”. O autor ressalta ainda que o modelo tridimensional de análises é um importante recurso para pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social. Fairclough usa o termo discurso no sentido de linguagem configurando prática social, quando refuta a concepção de linguagem como atividade plenamente individual.

Deste modo, Fairclough (2016, p. 22) afirma que o “conceito de discurso e análise de discurso é tridimensional”, onde qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente como um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A primeira parte da análise tridimensional que trata da análise textual, pode ser denominada ‘descrição’, e as partes que tratam da análise da prática discursiva e da análise da prática social da qual o discurso faz parte, podem ser denominadas ‘interpretações’ (p. 105). Assim, esquematicamente a respectiva teoria é representada da seguinte maneira:

Figura 1 – Concepção tridimensional da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough.



Fonte: Fairclough (2016, p. 105-137)

2.3.1 Discurso como texto

O texto é a categoria concreta e material do discurso. Para Fairclough (2016, p. 107) “os textos são altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações. Os intérpretes geralmente reduzem essa ambivalência potencial mediante opção por um sentido particular”. Nesta perspectiva, é necessário que se faça uma análise linguística dos textos, isto é, a sua descrição, pois para Barreto (2009, p. 11):

É do texto que partimos em busca do “discurso”, a partir de pistas encontradas na sua superfície. Em princípio, essas pistas são linguísticas, na medida em que o próprio estatuto textual tem sido atribuído aos que são tecidos pela linguagem verbal escrita.

Suas categorias de análises textuais segundo Fairclough (2016, p. 107-108) são pormenorizados em:

O vocabulário: esta categoria trata principalmente das palavras individuais. Assim, o estudo do vocabulário tem importância significativa para análise crítica de discurso, pois os textos são compostos em seus elementos básicos por palavras, onde cada palavra tem um ou mais significados. Por mais simples que seja sua significação apresentadas pelos dicionários, é importante compreender que as palavras têm significâncias distintas e em disputa, levando em conta as diversas formações discursivas, as palavras têm significados diferentes dependendo de quem as pronuncia, emergem encharcadas de significações.

Neste sentido, os diversos discursos que serão analisados nesta pesquisa, utilizarão determinadas palavras que podem ter significado manifesto, mas que estão engajadas nas relações de poder e que podem modificar a impressão aparente. A análise vocabular nos dará subsídios para compreender distintos “processos de lexicalização (significação) do mundo, que ocorrem diferentemente em tempos e épocas diferentes e para grupos de pessoas diferentes” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 109).

As lexicalizações, isto é, as significações e as relexicalizações / ressignificações têm fundamental importância tanto para o aspecto político como para o ideológico. (BARRETO, 2019, p. 224-225) de modo geral explicita:

As ressignificações compreendem a atribuição de sentidos novos a palavras dicionarizadas, em deslocamentos que tendem a marcar sua inscrição em matrizes outras. Já as relexicalizações, ou novas lexicalizações, correspondem à utilização de neologismos ou de termos já cunhados em outras áreas e para outros fins, para dar conta de sentidos que as palavras existentes não expressariam. A análise de ambos os processos é imperativa na caracterização dos movimentos de abandono, deslocamento e/ou apropriação de palavras em diferentes contextos e matrizes conceituais, assim como de cunhagem de outras para dar conta de novos aspectos da “realidade”.

Nesse aspecto, as ações de origem políticas e ideológicas, geralmente usam o recurso da relexicalização¹⁴. “[...]os sentidos das palavras entram em disputa

¹⁴ Fairclough (2016, p. 110) nos mostra um exemplo desta estratégia para a utilização dos termos “terrorista” e “lutador de liberdade” onde a análise depende da posição ideológica de quem fala.

dentro de lutas mais amplas” (FAICLOUGH, 2016, p. 110). O autor sugere ainda que as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia.

Esse expediente, como uma forte ênfase no mercado, também tem colonizado e dirimido no processo da ordem do discurso, não se limitando apenas, em organizar as ideias de compra e venda de mercadorias, mas relexicalizando as ordens de discurso com vocabulários usados especificamente na área do *marketing*. Fairclough (2016) nos orienta que precisamos estar atentos aos diversos significados das palavras, à criação de novas palavras e às metáforas.

Para Barreto (2009, p. 12) “é importante, portanto, pensar texto como produto e discurso como processo pode evitar alguns equívocos comuns, como a proposta de que os textos sejam inseridos em contextos”, dessa forma, a autora ressalta que a rigor, textos só podem ser analisados criticamente a partir dos contextos em que foram produzidos, e/ou como reinserção, de seus deslocamentos para contextos outros, em recontextualizações (BARRETO, 2008) a serem discutidos e abordados nesta tese.

Gramática: esta categoria trata das palavras combinadas em orações e frases, quando busca compreender a organização das palavras estudadas na categoria vocabulário. Fairclough (2016, p. 108) destaca que “a unidade principal da gramática é a oração e que toda oração é multifuncional, e assim toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais”.

Para o autor, dois elementos são de extrema importância neste nível de análise: Transitividade e Tema. Fairclough (2016, p. 230) chama de transitividade na elaboração dos textos, aquilo que corresponde ao estudo de dois processos: “a) relacionais, nos quais o verbo marca uma relação (ser, ter, tornar-se) entre os participantes e; b) ação, nas quais o agente age em direção a um objetivo”.

No que tange à ACD, é de suma importância perceber como as orações em um texto são formuladas e inseridas, e como elas concebem o sujeito e seus respectivos objetos dos processos. Pois, esses processos de ações, geralmente apontam para as relações de poder e assim se tornam excelentes indicativos para a análise crítica. Assim, Fernandes (2014, p. 103) destaca que “investigar a transitividade de um texto, implica observar primeiramente, quais processos são utilizados e quais participantes e circunstâncias estão associados a esses

processos”. Pois isso é uma forma de perceber como as pessoas e os eventos são representados em um texto – quais participantes e circunstâncias o texto inclui/omite e quais efeitos de sentido essas “presenças” e “ausências” podem provocar.

Uma outra maneira de acessar questões concernentes à transitividade de um texto, é observando o grau de nominalização, que se faz presente nesse texto. Para Fairclough (2016, p. 231-232) “a nominalização é a conversão de processos em nomes (coisas), por exemplo, transformar *atacar* em *ataque* ou *acusar* em *acusação*”. O autor destaca ainda que tem o efeito de pôr o processo em si em segundo plano – o tempo e a modalidade não são indicados – além de usualmente não especificar os participantes. É uma forma de compactar as informações de um texto, deixando implícito os agentes das ações, que poderia, por exemplo, provocar um caráter ideológico.

Na concepção de Fairclough (2016, p. 232):

Uma motivação social para analisar a transitividade de um texto é tentar formular que fatores sociais, culturais, ideológicos, políticos ou teóricos, determinam como um processo é significado, num tipo particular de discurso (e em diferentes discursos) ou em um texto em particular.

No entanto, há textos em que esses processos estão implícitos e com o propósito de parecerem que não há sujeitos operando ou estabelecendo relações entre si. Fairclough (2016, p. 234) orienta que precisamos ficar bem atentos, a uma questão que é muito importante para a análise crítica de discurso que é, indagarmos “se a agência, causalidade e responsabilidade são tornadas explícitas ou deixadas vagas nos relatos de eventos importantes na mídia”.

Nesse contexto, é importante lembramos que é nosso objetivo analisar como as Políticas Educacionais têm recontextualizado as Tecnologias da Informação e da Comunicação e reconfigurado a formação e o trabalho docente. E assim, levantar diversas discussões acerca dos pontos implícitos e obscuros, que tem promovido mudanças no cenário educacional brasileiro.

Além da transitividade, o estudo do ‘Tema’, dentro da ACD, é uma outra possibilidade de análise de grande relevância. Fairclough (2016, p. 230) destaca que este estudo é “uma dimensão textual da gramática da oração dedicada aos modos pelos quais os elementos da oração são posicionados de acordo com a sua prominência informacional”, assim, o tema pode vir caracterizado, e trazendo

consigo elementos de posição de “tema” para a posição temática, e quando isso ocorre numa oração, pode provocar dois efeitos de sentidos, conforme Fernandes (2014, p. 104) aponta: “1) coloca em evidência uma informação que, a princípio, não seria ressaltada, e 2) apresenta uma informação como se já fizesse parte do senso comum”. Logo, esses dois efeitos podem gerar resultados e motivações.

Fairclough (2016, p. 239), fala que os produtores de textos, normalmente, precisam escolher “como usar a palavra e expressar um significado por meio delas, e nós, como intérpretes, sempre precisamos decidir de que modo interpretar tais escolhas”. E assim, podemos ampliar a compreensão e os significados políticos, ideológicos e culturais nos textos analisados, uma vez que “o texto, qualquer que seja a configuração por ele assumida, não é transparente” (BARRETO, 2009, p. 18).

Coesão textual, enquanto categoria de análise textual, busca investigar a ligação entre orações, frases e relações maiores do texto, ou seja, o texto não é um aglomerado de informações. Antes de tudo, é uma construção de ideias, que deve ser coerente e que ainda leve em consideração que deve articular uma unidade lógica e compreensível do pensamento (HINTZE, 2013). Para o autor, cada palavra tem um ou mais significados, que se articulam desde palavras ou frases inteiras, dependendo do contexto no qual estão, e das relações que existem entre elas.

Assim, a coesão textual é a vinculação entre diversos enunciados de um texto, uma característica que lhe dá sentido. Seu estudo nos ajuda a desvendar a conexão entre as ideias do texto, para então termos uma visão como um todo. O estudo do texto deve perpassar pela compreensão de sua coesão, onde “a análise da coesão focaliza as relações funcionais entre as orações, e pode ser usada para investigar os ‘esquemas retóricos’ em vários tipos de texto, sua estrutura, modo de argumentação entre outros” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 226).

Dessa forma, a coesão textual, preocupa-se com as relações de sentido que existe entre as diversas partes do texto, no que diz respeito à forma, à superfície e aos aspectos gramaticais da escrita. Portanto, analisar aspectos da coesão textual e, respectivamente, as estruturas das frases pode auxiliar-nos a atentarmos para “a espécie de argumentação que é usada e a espécie de padrões de racionalidade que ela pressupõe. Isso, por sua vez, nos dará alguma percepção dos tipos de identidade social em que são construídos os textos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 222).

A estrutura textual, a última categoria de análise textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos. A estrutura textual também

diz respeito à “arquitetura” dos textos e especificamente a aspectos superiores de planejamento de diferentes tipos de texto, como exemplifica Fairclough (2016, p. 110-111) “nas maneiras e nas ordens em que os elementos ou os episódios são combinados para constituir uma reportagem policial no jornal ou em uma entrevista para emprego”.

Na análise crítica de discurso, os parágrafos dos textos são analisados em sua totalidade, em comunhão um com o outro, numa relação lógica de coesão e coerência, nas suas respectivas produções. Assim, a análise destas “convenções de estruturação pode ampliar a percepção dos sistemas de conhecimento e crença, e dos pressupostos sobre as relações sociais e as identidades sociais, que estão embutidas nas convenções dos tipos de texto” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 111).

Dessa forma, essas categorias nos deram possibilidade para analisar como as pessoas constroem e/ou representam o mundo, as outras pessoas, as coisas e eventos em seus respectivos textos, pois é importante compreender que existem inúmeras maneiras de lexicalizar o mundo e isso pode ser muito favorável, para analistas de discursos críticos, que promovem investigações nos textos.

2.3.2 Discurso como prática discursiva

Aprimorando a relação entre linguagem e construção social, na abordagem tridimensional, também existe a análise da dimensão intermediária, que se refere à prática discursiva, onde a respectiva dimensão é mais interpretativa. Nesse movimento, a análise faircloughiana propõe a investigação de textos quanto à produção, à distribuição e consumo textual, analisando aspectos como coerência, intertextualidade e interdiscursividade. E “a natureza desses processos, varia entre diferentes tipos de discursos, de acordo com fatores sociais” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 111).

Nesta dimensão, o objetivo é de responder a questões de natureza sociocognitiva como: Quem produz os textos? Quem escreve para quem? De quem é a voz do texto? Em quais circunstâncias? E assim, identificar os agentes hegemônicos que determinam o conteúdo dos discursos das políticas educacionais, é fundamental para qualquer estudo crítico da respectiva temática. Temos também

as questões: Quem distribui? A produção é neutra ou tem intencionalidade? Quem são os “consumidores” dos textos? E por fim, quais as relações de poder que se estabelecem neste processo de produção, distribuição e consumo? (FAIRCLOUGH, 2016).

Nesse cenário, Fairclough (2016, p. 114) destaca que a análise crítica de discurso buscará “fazer conexões explanatórias entre a natureza dos processos discursivos em instâncias particulares e a natureza das práticas sociais de que fazem parte”. Resende e Ramalho (2004) ressaltam que na análise das práticas discursivas participam as atividades cognitivas de produção, distribuição e consumo do texto. Analisam-se também as categorias: força dos enunciados, a coerência dos textos e a intertextualidade.

A força dos enunciados: a força de um texto parte de seu componente acional, de seu significado interpessoal, das ações sociais que realizam, assim esses tipos de atos de fala fundam o discurso, promovendo “a investigação dos princípios interpretativos que são usados para determinar o sentido permite compreender o investimento político e ideológico de um tipo de discurso” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 117).

A Coerência dos textos: “A coerência é tratada frequentemente como propriedade dos textos, mas é mais bem considerada como propriedade das interpretações” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 118). Um texto se torna coerente, quando as suas respectivas partes estabelecem conexões com um sentido, pois, fazer “sentido”, é um atributo tanto da produção como também da interpretação textual. “Um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, ou seja, alguém que é capaz de inferir essas relações se sentido na ausência de marcadores explícitos (p. 118).

Dessa forma, os textos sempre têm um sentido ou uma intencionalidade, pois os produtores buscam construir e reproduzir os seus respectivos posicionamentos para quem o lê, e como a análise crítica do discurso investiga a coerência dos textos, podemos entender a natureza dos princípios interpretativos a que se recorre como destacado em:

Princípios interpretativos particulares associam-se de maneira naturalizada a tipos de discursos particulares, e vale a pena investigar tais ligações devido à luz que jogam sobre as importantes funções ideológicas da coerência na interpretação do sujeito. Isto é,

os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são ‘capazes’ de compreendê-los e ‘capazes’ de fazer as conexões e as inferências, de acordo com os princípios interpretativos relevantes, necessários para gerar leituras coerentes. Tais conexões e inferências podem apoiar-se em pressupostos de tipo ideológico (FAIRCLOUGH, 2016, p. 118).

À medida em que os intérpretes adotam esse movimento e naturalmente fazem essas conexões, são assujeitados pelo texto, e isto é um momento importante no/do trabalho ideológico dos textos e do discurso, na interpelação dos sujeitos. Porém, existe uma possibilidade não apenas de luta quanto a diferentes leituras dos textos, mas, sobretudo, de resistência aos posicionamentos estabelecidos neles (FAIRCLOUGH, 2016).

A intertextualidade: o termo ‘intertextualidade’ foi cunhado pela filósofa e crítica literária búlgara-francesa Julia Kristeva no final da década de 1960, em meio ao seu esforço e suas influentes apresentações em trazer os estudos de Bakhtin para o lado ocidental. Fairclough (2016) destaca que o termo ‘intertextualidade’ não aparece na obra de Bakhtin, no entanto, este fez uso de uma abordagem intertextual para a análise de textos em seus trabalhos. Segundo ele:

Bakhtin destaca a omissão relativa quanto às funções comunicativas da linguagem pelos ramos principais da linguística, e mais especificamente a omissão do modo como os textos e os enunciados são moldados por textos anteriores aos quais eles estão ‘respondendo’ e por textos subsequentes que eles ‘antecipam’ Para Bakhtin, todos os enunciados, tanto na forma oral quanto na escrita, do mais breve turno numa conversa a um artigo científico ou romance, são demarcados por uma mudança de falante (ou de quem escreve) e são orientados retrospectivamente para enunciados antecipados de falantes seguintes. Desse modo, “cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação” todos os enunciados são provocados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados de outros, mais ou menos explícitos ou completos. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 139-140).

Fairclough sintetiza como Bakhtin idealizava a influência dos enunciados passados e até de enunciados futuros em nossas falas. “Isto é, enunciados – ‘textos’ em meus termos – são inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 140). Nesse contexto, a intertextualidade é a fonte de grande parte da ambivalência dos textos:

E é basicamente a propriedade que tem os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2016, p. 119).

Assim, um escrito nunca é apenas um texto, no entanto, sempre está ligado a um contexto histórico, ou seja, “a intertextualidade toma os textos historicamente, transformando o passado – convenções existentes e textos prévios – no presente” (p. 119).

Nesse cenário de produção, os textos produzidos são influenciados tanto por construções anteriores como posteriores (FAIRCLOUGH, 2016) observa que Kristeva (1986, p. 36) fundamentada em Bakhtin, distingue dois tipos de intertextualidade:

Intertextualidade horizontal que diz respeito às relações dialógicas que os textos estabelecem com os outros que os antecederam e, também com futuros textos que os seguirão, enquanto a Intertextualidade Vertical é aquela que estabelece relações entre o texto e outros textos que se encontram historicamente mais ou menos próximos deles.

Assim, Kristeva (1986, p. 39) observa que intertextualidade implica “a inserção da história (sociedade) em um texto e desse texto na história”. A autora destaca ainda que “a inserção da história em um texto”, quer dizer que o texto é construído de textos do passado (textos sendo os maiores artefatos que constituem a história). Por outro lado, Kristeva aponta que “a inserção do texto na história”, quer dizer que o texto responde, reacentua e retrabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a história e contribui para processos de mudanças mais amplas, antecipando e tentando moldar textos subsequentes. Em suma, os conceitos de Bakhtin e Kristeva trazem a história para dentro da linguagem (FAIRCLOUGH, 2016).

Nessa relação de incorporar e responder a outros textos, Fairclough (2016) explicita que a intertextualidade manifesta, se faz presente nas relações que um determinado texto estabelece com convenções de gêneros, discursos e estilos, podendo reafirmar essas convenções, misturá-las ou apresentá-las de forma inusitada ou irônica. “A intertextualidade manifesta é uma área cinzenta entre a prática discursiva e o texto, levanta questões sobre o que entra na produção de um

texto, mas também diz respeito às características que estão manifestas na superfície do texto” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 297).

É objetivo da intertextualidade manifesta explicitar o que os outros textos estão esboçando na composição do texto que está sendo analisado, (textos que se fazem visivelmente presente na superfície de outros) e como esse processo acontece. Fairclough (2016, p. 158) enfatiza também que “intertextualidade manifesta, é o caso em que se recorre explicitamente a outros textos específicos em um texto”.

Dessa forma, Rezende e Ramalho (2019, p. 71) destacam que “um mesmo texto pode envolver diferentes discursos, e a articulação da diferença entre eles pode realizar-se de muitas maneiras, variando entre cooperação e competição”. Assim, essas analogias e articulações de diferentes discursos podem produzir relações dialógicas harmônicas ou controvérsias, uma vez que “a heterogeneidade de um texto em termos da articulação de diferentes discursos é chamada de interdiscursividade” (REZENDE e RAMALHO, 2019, p. 72).

Para Fairclough (2016, p. 295) “o objetivo da interdiscursividade é especificar os tipos de discurso que estão delineados na amostra discursiva em análise, e como isso ocorre”, assim, a análise interdiscursiva de um texto relaciona-se à identificação dos discursos que são proferidos e da maneira como são relacionados.

2.3.3 Discurso como prática social

A terceira dimensão, da teoria tridimensional do discurso de Norman Fairclough, destaca as categorias: ideologia e hegemonia já estudadas e discutidas anteriormente (Cap. 1). Nessa concepção, excede-se a prática discursiva da qual o texto é parte integrante, na perspectiva de identificar pistas ideológicas e hegemônicas no respectivo texto. Sendo assim, discutiremos o conceito de discurso, em relação à ideologia e ao poder, e situaremos o discurso “em uma concepção de poder, como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder, como luta hegemônica” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 121).

No processo da análise da prática social, os traços e os rastros de discursos naturalizados, que foram identificados na análise textual, são interpretados e

esclarecidos, sendo que um dos objetivos da análise crítica de discurso que Fairclough propõe, na sua teoria, é problematizar, extrair do senso comum, desnaturalizar discursos que possam estar cooperando para a conservação de relações assimétricas e conseqüente manutenção de poder.

Resende e Ramalho (2004, p. 186), destacam que “por meio da investigação das relações entre discurso e prática social, busca-se desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação de tais estruturas”. Dessa forma, a ideologia e a hegemonia são categorias importantes para refletirmos as práticas sociais que estão enredadas nas relações que discutiremos ao longo desse trabalho.

Para Fairclough (2016, p. 123), “a questão-chave é se a ideologia é uma propriedade de estruturas ou uma propriedade de eventos, e a resposta é ambas”. Na concepção do autor, a ideologia está presente tanto nas estruturas, que compõem os resultados de eventos passados e as condições para eventos presentes, quanto nos eventos, que reproduzem e transformam as estruturas que os condicionaram.

Esse processo de mudança e “transformação aponta a luta ideológica com dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122). Quando há evidências de práticas discursivas contrárias em um domínio particular ou institucional, há uma grande possibilidade de que elementos desse antagonismo seja ideológico. Nesse movimento, Fernandes (2014) destaca que a análise da prática social compõe, de certa forma, uma instância maior da teoria tridimensional formulada por Norman Fairclough. No entanto, não devemos compreender essa instância maior como a dimensão de análise mais importante, mas sim como aquela que envolve tanto a dimensionalidade textual, como também, a da prática discursiva.

2.4 A dinâmica das tendências discursivas Faircloughianas

As tendências de mudança discursiva estudadas e discutidas em Fairclough (2016) são: Democratização, Comoditização e Tecnologização do discurso. “As duas primeiras referem-se a mudanças efetivas nas práticas do discurso, enquanto a

terceira sugere que a intervenção consciente nas práticas é um fator cada vez mais importante na produção de mudança” (p.257).

Assim, tais tendências em destaque, têm provocado um impacto sobre a ordem do discurso em nosso tempo, apesar de seus impactos não serem semelhantes e haja contrastes aparentes entre ordens de discurso, locais associados a instituições, sejam elas públicas ou instituições privadas. Essas tendências não são excludentes e nem estanques, elas interatuam dialeticamente, produzindo sentido entre si, numa relação complexa e contraditória que travam dentro do processo de mudança social e que concebem na luta para a construção de consensos e hegemonias na ordem do discurso.

2.4.1 Democratização do discurso

Na concepção de Fairclough (2016, p. 258) a democratização do discurso é “a retirada de desigualdades e assimetrias, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas”. Tanto no discurso como de uma maneira mais generalizada, a democratização tem se tornado um parâmetro de grande relevância de mudança nas últimas décadas, no entanto, em ambos os casos esse movimento tem acontecido de um jeito muito desproporcional, pois em ambos os casos as mudanças vêm acontecendo de maneira real ou superficial.

A democratização compõe uma tendência discursiva que tem adotado escala global, quando estabelece relações entre línguas e dialetos sociais, discurso de prestígio, eliminação de marcadores explícitos de poder em tipos de discurso institucionais com relações desiguais de poder, “uma tendência à informalidade das línguas, e mudanças nas práticas referentes ao gênero na linguagem” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 258).

A relação entre línguas e dialetos sociais é um movimento que acontece atualmente nos quatro cantos do mundo, direcionando para a tolerância e aceitação desses dialetos e que se consolidam num crescente processo de quebra do preconceito linguístico, no que tange à variação de pronúncia, incorporação de termos regionais e outras ocorrências dialetais e linguísticas. Fairclough (2016, p.

259-260), destaca que “isso representa uma quebra real de hegemonia na esfera linguística, ou é a hegemonia simplesmente assumindo novas formas?”.

Numa relação muito ínfima, entre língua e seus dialetos, está o acesso aos tipos de discurso de prestígio, onde comumente vê-se dialetos não padrão e sotaques regionais nas práticas discursivas, em lugares (há pouco tempo) considerados conflitantes, tais como jornais, aulas em universidades etc.

Outro aspecto importante e muito perceptível é a preocupação com a eliminação de marcadores explícitos de hierarquia e assimetria de poder que aparecem nos discursos, principalmente nos lugares onde a hierarquia se faz presente e, conseqüentemente, as relações de poder são desiguais, ou seja, sujeitos que exercem funções de exercício do poder, mostram-se cada vez mais preocupados em trocar termos e expressões que apontam sua força por outros mais suaves.

Fairclough (2016, p. 261), assevera que “a tendência de eliminar marcadores explícitos de poder, está intimamente ligada à tendência à informalidade: é nos tipos mais formais de situação, que as assimetrias de poder e *status* são mais nítidas”. Sendo assim, um modelo central de informalidade crescente é a forma com que o discurso convencional tem sido e está sendo lançado de seu domínio primário, nas relações pessoais da esfera privada para a esfera pública.

Assim, a informalidade conversacional é uma demonstração da democratização do discurso, pois Kress e Fowler (apud FAIRCLOUGH, 2016, p. 261) ressaltam que “a conversação está colonizando a mídia produzindo uma metáfora que representa muito bem a conquista da informalidade em ambientes, antes considerados um dogma, pelos defensores da formalidade discursiva”. Para o autor o discurso está cada vez mais assumindo um caráter convencional e sofrendo reestruturações importantes dos limites entre os domínios público e privado.

Diante disso, é perceptível que a democratização discursiva está ganhando espaço e essas mudanças também vêm ocorrendo nas formas de tratamento, no que diz respeito às “relações de gêneros na linguagem, que tem sido o caso de luta sobre as práticas discursivas mais publicamente em evidência nos últimos anos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 263).

2.4.2 Comoditização do discurso

A comoditização do discurso (discutida no cap. I, baseada em Norman Fairclough, 2016), é uma tendência cuja tentativa é transformar em mercadoria aquilo que não é mercadoria no sentido capitalista do vocábulo. Nesta perspectiva, o conhecimento acerca da Análise Crítica de Discurso é possuir um instrumento importante de análise, na compreensão da dinâmica da comoditização discursiva, para entender como o mercado vem estendendo suas influências em aspectos não mercadológicos no nosso cotidiano, fluidificando a produção, distribuição, consumo e descarte de mercadorias.

Assim, para Fairclough (2016) os cursos ou programas de estudo são lexicalizados como bens de consumo que devem ser comercializados aos consumidores. Essa lexicalização ocorre ao transferir metaforicamente o vocabulário de mercadorias e mercados para a ordem do discurso educacional, que passa a ser então denominado, de discurso educacional comoditizado.

O discurso comoditizado, usado principalmente nos domínios educacionais, é resultado das grandes transformações nas últimas décadas, tanto do ponto de vista sociocultural, quanto econômico ocorrido de maneira global. Fairclough (2016) destaca que não se surpreende mais, por exemplo, que setores como das artes sendo chamadas de indústrias culturais ou quando se passa a ideia de educação, como um produto a ser vendido e os alunos uma espécie de clientes da escola.

Ainda segundo Fairclough (2016), a sociedade contemporânea concentrou, largamente, os discursos de consumo introduzidos pelo neoliberalismo. Assim, a tendência neoliberal de lógica mercadológica e comunidade de consumo levou, por consequência, a esfera da educação a ser associada aos princípios de mercado da produção, do consumo, do lucro e da competição. Em face desse quadro, o discurso assume um papel significativo, pois torna-se a instância para a venda dos mais variados serviços educacionais, ocorrendo assim, a lexicalização do discurso educacional, que passa a ser dominado por um vocabulário que incorpora termos do domínio empresarial.

Com o desejo ardente de comoditizar tudo, é preciso atentar para a importância do discurso publicitário, que passa a promover efeitos mais danosos,

que a relação entre informação e persuasão podem exercer. Fairclough (2016, p. 274), argumenta e chama atenção para este fato, quando diz que:

(...) sob a influência da publicidade como um modelo de prestígio, a combinação de informação e persuasão está se tornando naturalizada, as distinções entre elas em ordem do discurso estão desaparecendo e, como consequência, a natureza da informação está mudando radicalmente.

2.4.3 Tecnologização do discurso

No mundo contemporâneo, “as sociedades são caracterizadas por uma tendência relacionada ao controle sobre partes, cada vez maiores, da vida das pessoas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 275). A tecnologização do discurso consiste na utilização de algumas técnicas que possibilitam vender o discurso de maneira mais eficaz. A utilização de belas imagens na publicidade, o recurso a frases de efeito ou metáforas em um sermão religioso, pelas entrevistas, pelo ensino, através das postagens inocentes (etc), são exemplos de tecnologização discursiva. A tecnologização é o que Fairclough (2016) diz ser, em nível de discurso, uma extensão daquilo que Foucault chamou de tecnologias do poder.

Um fato importante no que tange a esta tendência discursiva, é que a tecnologização é resultado de uma intervenção consciente e arquitetada, para ter um resultado desejado, sobre um determinado domínio público a que se destina. Nesse sentido, profissionais da educação, jornalistas, gerentes, publicitários, entre outros, seriam profissionais “adestrados” para tecnologizar o discurso e alcançar os resultados esperados em suas respectivas áreas de alcance.

Na perspectiva de uma intervenção consciente no processo de tecnologização discursiva, Fairclough (2016, p. 276) manifesta uma interessante relação dialética que se estabelece entre o conhecimento sobre a linguagem, discurso e poder da seguinte maneira:

Elas são planejadas e aperfeiçoadas com base nos efeitos antecipados mesmo nos mais apurados detalhes de escolhas linguísticas no vocabulário, na gramática, na entonação, na organização do diálogo, entre outros, como também a expressão

facial, o gesto, a postura e os movimentos corporais. Elas produzem mudança discursiva mediante um planejamento consciente. Isso implica acesso de parte dos tecnólogos ao conhecimento sobre a linguagem, o discurso e semiose e ainda ao conhecimento psicológico e sociológico.

Nessa concepção, que a conversação é o gênero principal da esfera privada, as habilidades de controle conversacional, vão se ampliando e ganhando mais importância à medida “que as respectivas habilidades podem contribuir para o sucesso e os lucros nos negócios, a segurança no trabalho”, tornando-se, “crucial para criar condições em que as pessoas trabalhem efetivamente juntas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 278).

Dessa forma, ser assertivo sem agressividade, evidencia atenção pela conversa do outro, evitar críticas desnecessárias, aprender a questionar pressuposições implícitas, dentre outras atitudes, são habilidades que desenvolvem o processo de tecnologização discursiva.

2.5 Considerações analíticas preliminares

Neste item, antecipamos algumas considerações de cunho analítico acerca dos documentos (textos) que formam o *corpus* desta pesquisa, cujos objetivos são pontuar questões mestras de análise que desenvolveremos nos capítulos 3 e 4 e defender a compreensão das respectivas relações entre os alicerces e as suas aplicações.

2.5.1 Os Organismos Internacionais (OI)

A função dos organismos internacionais no que diz respeito ao crédito, é uma característica importante no momento de configurar as agendas políticas da globalização neoliberal, assumindo uma política educacional com propostas

mercadológicas e ideológicas para o interesse da manutenção hegemônica, como enfatiza Silva (2017, p. 148):

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.

Esses organismos atuam basicamente fornecendo empréstimos aos países periféricos, como estratégia de operar no controle econômico, político e cultural, propondo condicionalidades que anunciam verdadeiras intervenções na política dos respectivos países. O Banco Mundial, em julho de 2017, apresentou sua estratégia de parceria para o Brasil. Esta parceria cobre um período de 6 anos (anos fiscais de 2018 a 2023) e orienta o trabalho do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), da Corporação Financeira Internacional (IFC) e da Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) no país. Hector Gomez Ang, representante da IFC para o Brasil, destaca que uma das estratégias,

(...) nos próximos anos, o setor privado desempenhará um papel crucial no apoio ao crescimento do Brasil. O país continuará enfrentando desafios significativos no caminho do desenvolvimento social e econômico sustentável, e uma maneira de ajudá-los, em um momento de restrições fiscais, é mobilizar uma grande quantidade de investimentos de médio e longo prazo em setores-chave da economia. O sucesso que o Brasil terá nesta importante jornada terá como base a parceria entre os setores privado e público.

Nesse contexto, a agenda desses organismos internacionais confere sempre:

Encobrir estrategicamente informações relevantes; reproduzir relações sociais desiguais; buscar consenso pela naturalização de novos processos e, assim, marcar posições ideológicas nem sempre claras, a serem assimiladas pelos endereçados (MAGALHAES, 2008, p. 71).

O aspecto da privatização evidencia uma agenda neoliberal de desenvolvimento e para a educação prevalece sempre segundo Canan (2016, p. 12).

A ideia de uma educação que tem apenas um caráter mercadológico, aliado a uma visão imediatista onde os resultados precisam aparecer a curto prazo. O desenvolvimento humano passa a ser visto como mais um número, sem considerar o contexto social, as interferências culturais e políticas e, ainda pior, sem uma ação efetiva de emancipação. A educação passa a ser assim, uma mercadoria disponível para compra no mercado, onde cada vez mais o Estado se isenta da responsabilidade que é de seu dever, e, a competição e o individualismo, tornam-se elementos cada vez mais comuns na atual sociedade, caracteriza-se a empregabilidade como um desafio lançado entre os indivíduos na luta pela sobrevivência

Neste sentido, esse caráter mercadológico implantado pelas políticas educacionais, através dos organismos internacionais, vem ditando e reeditando sistematicamente as práticas pedagógicas, desde a concepção curricular até às necessidades do mercado de trabalho numa contraposição de inserção de profissionais para o mundo do trabalho. O que “fica evidente é o embate entre intervenção dos organismos internacionais e o consentimento que o Estado proporciona em suas medidas conciliatórias” (CANAN, 2016, p. 13)

2.5.2 As políticas educacionais nacionais

Com estratégias hegemônicas nas políticas públicas nacionais, o Estado ligado ao contexto contemporâneo corrobora para princípios organizativos que produzem um padrão nos hábitos da sociedade. Nesse contexto, a educação obedece a semelhantes padrões de concepção, orientações e de formulações. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), decretos, portarias, resoluções, planos e programas, os exames nacionais avaliativos, a constante formulações/reformulação das licenciaturas, dentre outros, tentam reproduzir um modelo nacional, vinculado a uma exigência quantitativa que contempla os interesses de um sistema neoliberal e que têm produzido profundas mudanças nas condições da formação e do trabalho docente.

Dentro de uma perspectiva histórica, Barreto (2015) destaca que a partir de meados da década de 1990 as políticas educacionais iniciaram um processo de centralidade das tecnologias da informação e da comunicação na educação como uma espécie de varinha de condão para solucionar os problemas educacionais. A autora ressalta que:

Na história da recontextualização educacional das TIC, é imperativo reconhecer que, 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 TIC (BARRETO, 2015, p.1).

Não obstante, o Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução N.º 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza de maneira aligeirada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2015, apresentam mudanças incisivas e recontextualizadoras para a formação e o trabalho docente, cuja perspectiva é de ajustar a uma lógica mercadológica e tecnicista e centrada nas TIC quando enfatiza e reforça no Capítulo II, Art. 17 no parágrafo 15 que:

As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (p. 11)

E ainda no Capítulo II, Art. 17 no parágrafo 5:

Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado. (p.10)

Nos dois Parágrafos do Capítulo II, da Resolução N.º 3, do CNE, observa-se que o direcionamento é no ensino à distância, havendo suporte tecnológico, o que está muito distante da realidade das escolas públicas brasileiras pela falta de estrutura, poucos equipamentos e velocidade de internet insuficiente.

Compreendemos que, o trabalho docente é fundamentalmente presencial e quando vira trabalho à distância, de certo modo, torna-se uma maneira de apagar o sentido pedagógico do processo educacional e, evidentemente, transformar o trabalhador na/da educação, em um proletário de massa que vem dar aulas para grandes contingentes, recebendo baixos salários.

Para Antunes (2018), o ensino à distância em uma sociedade capitalista significa pagar um professor por uma hora-aula, que ele daria para 20, 30, 40, 50 alunos e fazer com que essa hora-aula seja para centenas e até milhares de alunos. O autor destaca que isso é uma forma de proletarizar e precarizar o trabalho docente que ainda pode trazer grande perda pedagógica na relação professor – escola e estudante.

2.6 Pontos de Entrada

O discurso hegemônico tem anunciado grandes rupturas com as lutas de classes, pois nas últimas décadas, novas metamorfoses puderam ou podem ser notadas no mundo do trabalho, principalmente nos países capitalistas centrais, onde houve uma diminuição substancial da classe operária tradicional, mas, segundo Antunes (2009), houve uma subproletarização do trabalho, resultado da heteroginização, complexificação e fragmentação do trabalho. Nesse movimento, onde novas relações de trabalho são estabelecidas e o tempo e o espaço são ressignificados, surgem novas frentes e diversas possibilidades no mundo do trabalho, pelas linguagens das tecnologias da informação e da comunicação.

As questões centrais que nortearão e sustentarão os documentos e materiais analisados nos capítulos 3 e 4, são as TIC e suas contribuições no processo ensino e aprendizagem, a centralidade das TIC, os sentidos político-ideológicos das TIC, a formação e o trabalho docente e a comoditização do discurso educacional.

Esse estudo compreendeu duas formas de recontextualização: a estrutural e a de escala. Na primeira, com a perspectiva de que as tecnologias da informação e comunicação foram produzidas para outras finalidades e direcionadas para a educação. Na segunda forma de recontextualização, formuladas pelos organismos internacionais e pela própria reestruturação da educação, sai da esfera das políticas públicas e passa para um cenário de serviços e *comodities* (FAIRCLOUGH, 2005).

A análise que foi realizada nos tópicos analíticos, nos possibilitou discutir como as TIC podem contribuir e agregar valores ao processo ensino e aprendizagem da matemática, através dos *softwares* educacionais livres contidas no Capítulo 3. E no Capítulo 4, analisamos a centralidade e os sentidos que são atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nos discursos - textos/documentos- orientados e formulados pelos Organismos Internacionais (OI) e direcionados à educação, assim como nos documentos oficiais, no que tange à formação e ao trabalho docente.

O trabalho buscou uma análise das práticas discursivas, onde discutimos as condições nas quais as produções discursivas e textuais foram elaboradas, em que contexto, por quem, para quem, com quais linguagens e com que/quais fins. Pois, segundo Barreto (2012, p. 986) “o discurso é pensado como modo de ação que, por sua relação dialética com a estrutura social”, assim permite e “abre caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 121).

Na perspectiva da Análise Crítica de Discurso, Barreto (2012, p. 987) enfatiza que “não cabe o movimento de tentar desvelar sentidos que estariam ocultos no que é dito, operando alguma forma do que se poderia chamar de ‘desideologização’, mas de investigar os pressupostos e implícitos do dito”. Diante disso, elegemos os Pressupostos como uma das categorias analíticas. Pois Fairclough (2016, p. 162) nos orienta que:

Deve ser observado que as pressuposições, quer sejam baseadas em textos anteriores do(a) produtor(a) do texto, quer em textos de outros, podem ser manipulativas, assim como sinceras. Isto é, o(a) produtor(a) do texto pode apresentar uma proposição como dada por outro ou estabelecida por ele(a) mesmo(a) desonestamente, insinceramente e com intenção manipulativa. As pressuposições são formas efetivas de manipular as pessoas, porque elas são frequentemente difíceis de desafiar.

Assim, como os implícitos, os pressupostos também compõem um lugar importante para traçarmos uma análise crítica de discurso e observarmos as minúcias dos aspectos ideológicos.

Considerando que as pressuposições são baseadas em diálogos com outros textos, observa-se que as pressuposições indicam intertextualidade, isso acontece quando a proposição pressuposta constitui algo tomado como tácito pelo/a produtor/a do texto, podendo ser interpretado em termos de relações intertextuais, com textos prévios do/a produtor/a. Um caso especial acontece quando uma proposição é afirmada e estabelecida em uma parte do texto, e então, pressuposta na outra parte dele (FAIRCLOUGH, 2016).

Nesta perspectiva, a/s intencionalidade/s constitutiva/s da produção discursiva, não pode ser desconsiderada na construção ideológica dos sujeitos e dos textos, pois segundo o autor, “as pressuposições manipulativas também requerem sujeitos interpretantes com experiências e suposições particulares em textos anteriores e, assim fazendo, elas contribuem para a constituição ideológica dos sujeitos” (p. 163).

Outra categoria analítica para analisar o *corpus* da pesquisa, é uma característica final de transitividade: a Nominalização e a Apassivação. A primeira é uma estratégia que implica na transformação de processos em coisas, fazendo com que as ações das pessoas sejam obscurecidas em termos sócio-históricos. Barreto (2006) pontua que deste modo, os sujeitos e as ações, por eles praticadas ou a eles atribuídas, são ambos apagados pelos resultados, podendo estes serem tratados como ‘dados’”. Por exemplo: o *aumento (coisa) das tarifas de importação*, ao invés de: o *governo aumentou (processo) as tarifas de importação*. Já a Apassivação, envolve uma mudança de uma oração da voz ativa para a voz passiva – por exemplo: *as tarifas de importação foram aumentadas*.

Segundo Fairclough (2016, p. 236), “a nominalização transforma processos e atividades em estados e objetos, e ações concretas em abstratas”. Desta forma, os usos dessas estratégias também podem eliminar referências contextuais, do tipo, onde, quando e como os processos transformados em coisas acontecem, aconteceram ou acontecerão, pois “tais transformações podem ser associadas com aspectos do texto ideologicamente significativos, tal como a mistificação sistemática da agência, onde ambas permitem que o agente de uma oração seja omitido” (p. 51).

A terceira categoria analítica que utilizamos foi a Modalidade cuja “dimensão da gramática da oração que corresponde à função ‘interpessoal’ da linguagem” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 207), exige uma discussão um pouco mais detalhada. Segundo Halliday (1985, p. 75), a modalidade é “o julgamento do falante sobre as probabilidades ou obrigatoriedades envolvidas no que diz”. Para o autor, a modalidade integrar-se a “um traço semântico essencial”: a polaridade.

Nesse sentido, Halliday (1985) destaca que a polaridade é a escolha entre positivo e negativo, como na alternativa “é/não é”, e sendo assim, a modalidade são as possibilidades intermediárias entre sim e não, ou seja, os tipos de indeterminação localizados entre os polos. Dessa forma, a modalidade alude-se especificamente aos graus intercessores entre os polos positivos e negativos em preposições, isto é, os graus de probabilidade (possível / provável / certo) e frequência (esporádico / usual / frequente). Ainda segundo o autor, para os casos das escalas de obrigatoriedade (obrigatório / permitido / proibido) e inclinação (desejo / ansioso / determinado). Fairclough (2016, p. 209), discute que “a modalidade é, então, um ponto de interseção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais”.

O estudo da modalidade se faz importante para a nossa análise, uma vez que, se um texto expõe alta densidade de modalidade, e as modalidades são em sua maioria objetivas, ou seja, não estão explícitas na base subjetiva de seu comprometimento, o resultado disso é uma universalização da perspectiva defendida pelo texto, que é tomada de maneira implicitamente como verdadeira.

Magalhães (2008), acrescenta que existe uma relação manifesta com a hegemonia quando o uso de modalidades objetivas e subjetivas, cujas relações asserções positivas ou negativas são assumidas com um sentido de completude, permitindo a universalização de perspectivas parciais.

A Interdiscursividade será nossa quarta categoria analítica. Para Rezende e Ramalho (2011) essa categoria nos permite investigar discursos articulados em textos e suas conexões com lutas hegemônicas mais ampliadas. Pela observação e análise do discurso e da seleção lexical, pode-se apreender a presença de diversos projetos e campos sociais.

Cabe destacar que o princípio da interdiscursividade dentro da ordem do discurso apresenta um enfoque discursivo das práticas sociais, onde os discursos, os gêneros e os estilos se articulam de diversas formas. Dessa forma, Fairclough

(1994, p. 232) recomenda que, com base em alguns *corpus* de pesquisa, façamos perguntas pontuais:

Há uma forma óbvia de caracterizar a amostra como um todo (em termos de gênero)? Caso sim, o que isso implica em termos de como a amostra é produzida, distribuída e consumida? A amostra recorre a mais de um gênero? Que tipo(s) de atividade(s), estilo(s), discurso(s) são utilizados? A amostra de discurso em questão é relativamente convencional nas suas propriedades interdiscursivas ou inovadoras?

Com apoio destes questionamentos, foi possível analisar como os gêneros -, “conjunto de convenções relativamente estável que é associada com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovado, como uma conversa informal, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão ou um artigo científico” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 168) – podem e/ou dissimulam as formas de estilos, em maior grau, e de discursos, em menor grau – ressaltando que nas relações com os gêneros, os discursos são elementos mais independentes dos que os estilos.

De acordo com Bakhtin (1986, p. 65, apud Fairclough, 2016, p. 168), “os gêneros são como correias de transmissão da história da sociedade para a história da linguagem”. Pois as mudanças na prática social revelam-se não somente no plano da linguagem, nas mudanças do sistema de gêneros, mas também em partes provocadas por estas.

A quinta categoria de análise são as escolhas lexicais: ressignificação e relexicalização, pois são sempre carregadas pelos contextos históricos e impregnadas pelos aspectos ideológicos. A ressignificação é fundada pela atribuição de novos sentidos a vocábulos existentes, “consiste em deslocamentos semânticos na luta por hegemonia, ou seja, disputas para legitimar diferentes sentidos” (BARRETO, 2012c). Para Magalhães (2008) a ressignificação direciona-se ao favorecimento da homogeneização do que deve ser aprendido ao regular sentido supostamente único, e com isso inviabilizando críticas para um olhar à emancipação.

Já a relexicalização é um fenômeno corrente na língua portuguesa que podemos entender como um processo em que um termo adquire nova semântica de acordo com o contexto histórico que se encontra. Fairclough (2016, p. 239) enfatiza que “a criação das palavras com os significados é de muitos-para-um e não de um-

para-um, em ambas as direções: as palavras têm tipicamente vários significados, e eles são ‘lexicalizados’ tipicamente de várias maneiras”. Assim, a produção de novos termos tenta dar sentido em que as palavras existentes não mais expressam.

Dessa forma, as palavras possuem significações que é estabelecido nos dicionários e prescreve como serão as referências dos respectivos conceitos. No entanto, diversos acontecimentos sociais, culturais e econômicos estão relacionados a esses significados, fazendo com que muitas palavras tenham seus significados modificados no transcorrer do tempo.

Depois que os textos são produzidos e ganham materialidade, não há como atravessá-los, por isso, a suma importância das pistas que formam os pontos de entrada, a partir dos aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos que usaremos nas análises das práticas discursivas recortadas. As escolhas lexicais que usamos com destaque: são Aprendizagem e Objetos de Aprendizagem. Segundo Barreto (2019), no primeiro caso, a ressignificação é evidente. A palavra continua a mesma, mas seu significado apresenta mudanças substantivas, em construções como ‘acessar a aprendizagem’. Já na expressão ‘objetos de aprendizagem’ é uma relexicalização de ‘materiais de ensino’, indicando sequências de ensino prontas para (re)utilização nos mais diversos contextos educacionais.

Assim, as conduções metodológicas são as bases para a análise, que pretendemos realizar neste trabalho, pois no capítulo 4, abordaremos os documentos relativos à formação de professores, produzidos e orientados pelos organismos internacionais (BM, UNESCO, OCDE) e nas formulações dos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (LDB, DCNs, BNCC), buscando analisar os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação no discurso da “comoditização”, a partir de práticas discursivas presentes nos documentos.

Os documentos foram analisados de maneira específica, destacamos termos acerca de tecnologias da informação e da comunicação (TIC) para a formação e trabalho docente, o qual, hoje, necessita lançar mão de vários pontos alicerçantes. No percurso de análise focalizaremos nestes documentos aspectos da intertextualidade e da interdiscursividade, o que não inviabilizará o uso de outros recursos para esclarecer e enriquecer ainda mais nossa pesquisa.

3 O ENSINO E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: A RECONTEXTUALIZAÇÃO DAS TIC NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

O processo de mudança na passagem do ensino de matemática, visto como uma maneira de realizar a instrução nos conteúdos matemáticos, para a educação matemática, é compreendida como um movimento de deslocamento dos conteúdos de instrução para as necessidades e possibilidades do estudante, revela a filiação direta da matemática na escola aos aspectos mais amplos da Educação. Nesse movimento, a educação matemática insere-se na modernização pedagógica levada a termo a partir de finais do século XIX. Por certo, para esse movimento, concorrem matemáticos, pedagogos e professores. Esse panorama mundial que traz novos valores para a escola, para o ensino e para Educação repercute e traz mudanças significativas para os estudos da matemática (FRANÇA, 2011).

A linguagem da matemática em seu desenvolvimento histórico até o contexto atual, percorreu em direção a uma exigência rígida de formalização, no sentido em que um teorema é uma sequência em que todos os passos estão claros e cada um deles é obtido imediatamente do passo anterior por regras de inferência, axiomas, linhas anteriores ou definições, como uma prova formal em lógica ou um programa computacional e, então, para uma linguagem quase formalizada. Esta, mostra-se como uma sequência de argumentos que indicam a um interlocutor intencionado a compreendê-los e em avançar em possíveis indicações apontadas por essa sequência, que a demonstração do teorema almejado possa ser colocada na forma de uma prova lógica adequada, no padrão do rigor desejado (BICUDO, 2013).

É desejável que caminhemos sempre avançando e aperfeiçoando o ensino da matemática, pois ele vai muito além de usar apenas os conteúdos produzidos, desenvolvendo atividades e fazendo aplicações. Assim, é importante compreendermos como essas construções e produções se desenvolveram e que sentido faz para alunos e professores que estão em processo de construção de conhecimento e, sobretudo, para a vida cotidiana em que se encontram, assim como compreender o seu contexto histórico, destacando o contexto atual em se tratando de ensino da matemática.

3.1 Do ensino da matemática para a educação matemática

As pedagogias tradicionais parecem ter formulado os currículos e suas metodologias sem considerar os avanços da psicologia, ignorando as descobertas no campo do desenvolvimento cognitivo. Várias décadas depois das primeiras críticas de Jean Piaget aos métodos pedagógicos adotados, as escolas, na sua maioria, permanecem imutáveis na sua organização circular e parecem descurar os processos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem.

Nesse contexto, acentua-se a ideia de que a criança é um ser diferente, alguém que está em processo de formação e tem estágios evolutivos no pensar, no agir e, sobretudo, no aprender. Contra um modo considerado não natural de imposição e coerção de padrões, difunde-se a necessidade de trabalhar em harmonia com o desenvolvimento da criança. Assim, a chamada educação “livresca”, fundamentada em processos de memorização, constituiu propostas para um ensino dinâmico, contextualizado e participativo, que vai de uma compreensão a partir do concreto para construir novos conceitos.

Desse modo, a criança começa a incluir todos os fatores envolvidos a um questionamento ou conteúdo, ocorrendo a formação de uma estrutura completa, coordenada do pensamento, formando as operações concretas (PIAGET, 2011),

Nesse período das operações concretas, a criança tem uma compreensão espacial melhor, podendo localizar-se de modo mais hábil em diferentes lugares, tendo capacidade de relacionar ideias de distância de um local para outro, e assim, maior facilidade em memorizar trajetos.

Nesse estágio de operações concretas, a criança é capaz de realizar alguns tipos de classificação e seriação, bem como realizar ligações entre objetos que vê ao seu redor. Já no estágio do desenvolvimento infantil é denominado de operações formais, que acontece a partir dos 12 anos. Assim, ocorrendo o raciocínio hipotético-dedutivo, o qual é responsável pela capacidade de gerar grandes feitos e de solucionar problemas cotidianos, Piaget (2011, p. 59) explicita que:

O pensamento formal, é, portanto, “hipotético-dedutivo”, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real. Suas conclusões são válidas, mesmo independentemente da realidade de fato, sendo por isto que esta

forma de pensamento envolve uma dificuldade e um trabalho mental muito maiores que o pensamento concreto.

Nesse movimento, o estudante já possui um desenvolvimento cognitivo melhor pré-definido, desenvolvendo a capacidade do pensamento abstrato, “esse desenvolvimento, geralmente em torno dos 11 anos, lhe proporciona um modo novo e mais flexível de manipular as informações” (PAPALIA, 2006, p. 455).

Assim, os saberes escolares, suas formas de desenvolvimento e sua forma de tratamento nos fizeram refletir em um novo jeito de pensar e trabalhar a Educação. Os processos de memorização, combatidos, ligavam-se ao saber considerado livresco: o saber escolar, colocado nos textos, expressava graus de abstração, de sistematização que, necessitando serem apropriados pelos alunos, levavam à conseqüente memorização. Não haveria outro modo de os iniciantes aproximarem-se do saber sistematizado nos livros, senão por processos de memorização. E essa sistematização, tal como colocada nos livros, propunha sempre que os primeiros passos a serem dados em direção aos saberes mais avançados devessem ser encadeados numa ordem lógica, numa lógica interna própria aos conteúdos sistematizados. Essa ordem levaria os alunos dos simples elementos de um saber aos seus termos mais complexos (VALENTE, 2016).

Nesse contexto escolar, a matemática preservava uma tradição quando tratava os conteúdos de modo resumido, trazia as soluções das partes conhecidas para as desconhecidas explicitando os processos de memorização. Desse modo, havia a necessidade de incorporar a ordem lógica dos conteúdos, iniciando por seus elementos, que nada tinham de contextualizados com o cotidiano da criança, fazendo com que a memorização se tornasse um processo implacável.

Neste cenário, Valente (2016, p. 5) leva em conta duas ordens como semelhantes: “a ordem sistematizada do saber (a lógica interna organizadora dos conteúdos) e a ordem sequencial da aprendizagem (dos elementos mais simples para as suas combinações, os termos mais complexos)”.

Com o passar dos anos e com a modernização da matemática surgiram novos movimentos pedagógicos cujos objetivos eram desvincular as práticas que estavam ligadas somente à memorização para que fossem deixadas em favor de métodos em que houvesse uma participação mais efetiva e significativa por parte do estudante. Para tanto, a psicologia sinaliza cada vez mais que é imprescindível

acompanhar o desenvolvimento dos estudantes na sua ordem natural de desenvolvimento para que o ensino possa ter participação efetiva e ativa destes (VALENTE, 2017).

Desse modo, opondo-se ao ensino considerado livresco e instrumental, o movimento pedagógico leva em consideração o desenvolvimento da criança que precisa de educação. Olhando para a matemática de maneira mais específica, daquela matemática do cotidiano escolar, é necessário contrapor-se ao ensino com a possibilidade de uma educação matemática. Assim, esse movimento do ensino para a educação matemática, se manifesta no desejo de fazer mudanças no ensino até então extremamente instrumentalizado.

Diante disso, Valente (2016, p. 5) explicita que “contra o ensino considerado livresco, de instrução, contrapõe-se o trabalho pedagógico que considera o desenvolvimento da criança e que a mesma necessita de educação”. O autor se posiciona contra o ensino instrucional e enfatiza que os estudantes precisam de educação. Assim, a questão pedagógica buscava contemplar de maneira mais completa o entendimento matemático, mas que não poderia negligenciar aspectos da matemática desde a elementar (escolar) até a universidade, como enfatiza (GIRALDO, 2018, p. 197):

Uma alienação entre a formação universitária de professores de matemática e a prática de sala de aula da escola básica. O autor identifica essa ruptura como uma dupla descontinuidade: por um lado, quando os estudantes ingressam nos cursos universitários de formação de professores, poucas relações são estabelecidas entre a matemática com que passam a ter contato e aquela anteriormente aprendida por eles como alunos da escola básica; e por outro lado, quando concluem esses cursos e iniciam a vida profissional, poucas relações são estabelecidas entre a matemática aprendida durante a graduação e aquela que passa a ser demandada pela prática de sala de aula da escola básica.

Neste contexto, iniciou-se uma contraposição ao ensino com a necessidade de uma educação matemática, mesmo se, no final do século XIX, a expressão “educação matemática” parece não ter sido, ainda, usada. De qualquer forma, os termos “educação matemática” representavam um movimento de combate ao “ensino de matemática”, compreendido como instrumentalização da matemática.

Um dos nomes mais emblemáticos desse movimento no final do século XIX foi do matemático alemão Felix Christian Klein, pois ele foi fundamental na

internacionalização dos estudos sobre formação matemática das novas gerações. Klein possui uma visão pedagógica matemática muito além de seu tempo. Segundo (SILVA; RIOS, 2019, p. 60):

O matemático alemão Felix Klein dedicou seus trabalhos à geometria não euclidiana, teoria das funções – a partir do desenvolvimento das ideias de Bernhard Riemann –, módulos elípticos e funções automórficas. Embora tenha trabalhado em vários outros assuntos, sua principal contribuição foi para as geometrias. Entretanto, “além de ser um pesquisador criativo na matemática, interessava-se por questões do ensino.

Os trabalhos de Klein enfatizam uma mudança sobre o que se poderia denominar sobre o método da Matemática, pois ele afirmava de modo veemente que não é possível tratar a matemática de maneira exclusivamente pelo método lógico-dedutivo, sem dar lugar de relevo aos seus aspectos intuitivos e algorítmicos, comparando a ciência matemática a uma árvore que enterra cada vez mais em profundidade as suas raízes na terra e expande livremente os seus ramos no ar (RODRIGUES, 2009).

Essa reflexão que Klein traz é fundamental, pois ele é um personagem importantíssimo da matemática do final do século XIX, se destaca como figura de expressão internacional, promovendo mudanças significativas e decisivas à imagem solidamente estabelecida da cultura matemática. Valente (2017) destaca que tal representação cultural, constantemente posta sobre seus processos e métodos, relaciona-se à prova lógico-dedutiva e está presente, por certo, também no ensino de matemática. Dessa forma, tal método da matemática, tal método de ensino da matemática. Ao que parece, ao defender a ruptura com a forma hegemônica de conceber o método matemático como lógico-dedutivo, abre-se a possibilidade de se pensar que, ao invés do ensino por esse método, há alternativas não consideradas anteriormente, que levam em conta sobretudo a intuição. Assim, sugestões de modificações no ensino de matemática ganharam olhares de diversos países, que buscavam uma nova forma de reorganizar os métodos e conteúdo de matemática.

No Brasil, essas propostas de mudanças também chegaram e esses novos conceitos do matemático alemão sobre o olhar pedagógico da matemática escolar originou a primeira organização nacional curricular (Reforma Francisco Campos), vinda com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio de estudos do matemático brasileiro Euclides Roxo que realizou uma verdadeira

cruzada no final dos anos 1930, promovendo mudanças significativas no ensino de matemática que se direcionava para uma vindoura educação matemática (VALENTE, 2017).

Nesse movimento, os conceitos a serem ensinados começaram a corresponder a um encadeamento que promoveria o aprendizado dos conteúdos da matemática. Desse modo, seria necessário iniciar de um conhecimento concreto para depois atingir a forma mais abstrata e formal que a matemática adquiriu através da história. Mas para isso, seria importante que os professores tivessem uma base sólida em história da matemática.

Diante desse contexto de mudanças, as ideias de Roxo se harmonizaram com as recomendações pedagógicas de Henri Poincaré (1854-1912), que considerava o fracasso no ensino da matemática devido ao fato de que suas teorias eram apresentadas sem que se justificassem as razões de sua escolha, sem mostrarem as tentativas e os esforços para sua elaboração, ocorridos ao longo da história (DUARTE, 2019).

Desse modo, os estudantes sempre apresentavam dificuldades em compreender teorias quando estas eram exibidas de forma acabada (definitiva), formal, separada de seu desenvolvimento e significado (descontextualizada), posto que estas assumiam um aspecto extremamente fora do contexto dos estudantes.

Assim, Roxo e Poincaré trouxeram em suas recomendações pedagógicas, a apresentação gradativa das demonstrações formais aos estudantes, condizentes com os estágios de desenvolvimento cognitivo em que se encontravam. Sugeriam um ensino ministrado de forma gradual e, em uma fase mais adiantada, quando estivessem mais aptos à compreensão do desenvolvimento dedutivo, o professor passaria a demonstrações de modo rigoroso dos conteúdos matemáticos (DUARTE, 2019).

3.2 Influências da Educação matemática para o ensino da matemática

O primeiro movimento internacional para a modernização do Ensino da Matemática teve como uma de suas metas a redução do descompasso existente entre os estudos científicos e tecnológicos e o ensino de Matemática desenvolvido nas escolas de ensino médio nos anos de 1930. Esse Movimento pode ser

considerado como uma das primeiras tentativas de romper com o ensino de matemática tradicional e a adoção de uma proposta de métodos ativos para o ensino da matemática contrapondo o ensino mecânico e de memorização da escola (MIORIM, 1998). Assim, nasce o Movimento da Matemática Moderna (MMM), os seus idealizadores fizeram uso de muitos argumentos para realizar uma grande mobilização para justificar a necessidade de modernização dos conteúdos de matemática e evidenciaram ainda a preocupação dos educadores que comandaram o movimento com o conhecimento matemático, com a modernização do seu ensino e sua renovação em vários momentos do século XX.

É importante destacar que esses movimentos tiveram como propósito discutir uma ampla proposta para melhorar o ensino. O Movimento Internacional ocorre, como já destacamos, no início do século XX, com o trabalho desempenhado por Félix Klein no sentido de disseminar a ideia de imediata reforma do ensino da Matemática e, um segundo momento na metade do século, quando a preocupação em modernizar o ensino da Matemática através do MMM é provocada a partir de uma série de eventos vinculados ao campo da ciência e tecnologia.

Com a chegada do Movimento da Matemática Moderna no Brasil em meados da década de 1950, o mundo todo passava por uma reestruturação em todos os seguimentos. Nesse contexto, o único objetivo ligado à educação era o ensino técnico, cuja meta era preparar mão de obra para atender à demanda exigida do novo modelo econômico.

Nesse panorama de reconstrução, as discussões sobre a modernização do ensino da Matemática visavam entre outras questões a proposição de um ensino contextualizado, que contribuiu significativamente para fomentar as discussões e ainda ajudar a formar grupos de professores em vários estados brasileiros com o propósito de difundir e estudar a Matemática Moderna e tentar implementar a nova proposta para o ensino da matemática (FRANÇA, 2011).

Muitas discussões foram feitas em diversos setores da sociedade sobre a nova proposta tornaram possíveis inúmeros pontos de vista. Os aspectos positivos ficaram por conta da motivação para a criação dos grupos com o objetivo de discutir a Matemática. Porém, o que se criticava na Matemática Moderna era a ênfase dada à linguagem formal e ao rigor, voltado para a formação de cientistas e inapropriado para o ensino elementar e secundário. França (2011, p. 624) enfatiza que:

Apesar de tantos “altos e baixos”, de acordo com pesquisas como os estudos que investigam essa história indicam que os resquícios da Matemática Moderna parecem ter permanecido até menos de duas décadas atrás nos currículos escolares, em conteúdo como a Teoria dos Conjuntos e Vetores, e o Movimento que lhe deu origem pode ser considerado como a última grande reforma curricular da Matemática.

Nesse cenário, a Educação Matemática surge, no Brasil, em discussões da década de 50 e consolida-se, na década de 1980, originando-se do discurso de matemáticos que passam a investigar a questão da possibilidade de mudar a realidade crítica do ensino de Matemática predominante. A Educação Matemática no Brasil constitui-se de maneira formal da área de pesquisa em Educação Matemática, no Brasil, a qual se dá com a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), em 1988. Sua legitimação ocorre com a filiação à área de Educação e não à área de Matemática. Talvez por isso, no Brasil, tenha-se adotado a expressão Educação Matemática, a mesma que já existia na língua inglesa, diferente da Didática das Matemáticas preferida por autores de língua alemã, francesa e espanhola (CARNEIRO, 2000).

Estabelecida no Brasil, a Educação Matemática vem ultrapassando fronteiras tradicionais do ensino da matemática, trazendo hoje uma prática discursiva mais autônoma, se diferenciando dos discursos da educação e sobretudo dos discursos da matemática tradicional. Carneiro (2020) destaca que também estão sendo superados os limites da epistemologização, uma vez que é possível distinguir, no interior dos discursos da Educação Matemática, conjuntos de enunciados coerentes, identificados como tendências em Educação Matemática que servem como suporte ou crítica às práticas até então dominantes no ensino da matemática.

Assim, a construção de propostas alternativas para a ação pedagógica para o ensino da matemática que se constituiu dentro do movimento da educação matemática, as tendências em educação matemática se tornaram uma possibilidade para a construção de novos conhecimentos. Nesse movimento, é importante destacar as tendências em Educação Matemática que estão sendo alvo de discussões e produções teóricas e práticas, as quais destacamos: Etnomatemática, Modelagem Matemática, Resolução de Problemas, História no Ensino da Matemática, Leitura e Escrita na Matemática, Educação Matemática Crítica e uso das TIC.

A tendência que abordamos no nosso estudo são as TIC, quando destacamos como ela pode se recontextualizar e ajudar o trabalho docente em suas diversas atividades no ensino da matemática sem promover a substituição parcial ou total do professor.

3.3 Recontextualizando as TIC para a mediação pedagógica no ensino da matemática

Durante décadas, as soluções disponíveis para ministrar uma aula limitavam-se basicamente as apostilas, livros didáticos, quadro de giz etc., mas, nas últimas décadas, com o advento das TIC, os recursos como computadores, notebooks, *smartphones* com acesso à *internet*, têm contribuído para potencializar o ambiente educacional. Todos esses recursos dizem respeito à tecnologia que se constitui, segundo Leite (2014, p. 25), de “todos os instrumentos que servem para realizar um trabalho pedagógico de construção do conhecimento”, os quais compreendem uma diversidade de artefatos, instrumentos e máquinas que se incorporam ao processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos inicialmente para essa discussão, a concepção de Basil Bernstein (2001), segundo o qual compreender a tecnologia é assumi-la como fonte de um novo potencial intelectual e este capaz de emancipar aquele que o adquire de limitações sociais e intelectuais características dos antigos conhecimentos.

Retomando as discussões iniciais, destacamos também que, por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto em que é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e depois é relocado. Assim, o princípio recontextualizador de Bernstein “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p.259).

Desse modo, Bernstein nos concede um princípio que tira um discurso de sua prática e contexto de origem e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse movimento, o discurso real (original) passa por uma modificação, criando um discurso imaginário ou virtual

(discurso recontextualizado). Nesse cenário, o discurso não é mais o mesmo, pois as primeiras ideias propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações e sobretudo mudanças nos significados reais.

Nesse contexto recontextualizador, trazemos as tecnologias da informação e da comunicação para auxiliar o docente em seu trabalho de ensinar, - mediação pedagógica -, motivo pelo qual se faz necessária a compreensão da educação versus tecnologia no processo de construção do conhecimento em sala de aula. Assim, mediante as proposições até aqui apresentadas, o presente capítulo tem como objetivo discorrer sobre as recontextualizações e potencialidades inerentes às TIC, suas contribuições no processo ensino e aprendizagem e as mudanças que podem agregar ao ambiente escolar sem substituir o trabalho docente.

As abordagens tecnológicas ajudam professores e alunos a refletirem sobre o significado da matemática no dia a dia, como destaca Hartman (2015, p. 216), “a tecnologia fornece muitas oportunidades para os professores de matemática usarem abordagens inovadoras e eficazes de ensino e aprendizagem”. Dessa forma, fazer essas conexões do conteúdo com as informações e o uso das TIC, consideramos um fator importante para uma aprendizagem significativa. Consideramos também que os recursos disponibilizados pelas TIC produzem materiais didáticos que podem levar o aluno a questionar, pesquisar, explorar e refletir o que foi apresentado pelo professor, podendo potencializar a aprendizagem de maneira dinâmica e interativa.

As TIC abrem possibilidades de mudanças na construção do conhecimento e a relação dessa com o sujeito que aprende superando os problemas da prática do ensino tradicional. Aulas expositivas tradicionais, quando o professor apresenta o conteúdo, resolve alguns exercícios, passa uma interminável lista de atividades e depois desse período prepara um teste para avaliar a aprendizagem, não mais atrai os alunos (CALIL; CAMPOS, 2011).

A Matemática é uma disciplina que tem, em alguns assuntos, teorias muito abstratas. Nesse caso, é necessário criar um contexto que favoreça a aproximação entre os conteúdos e a realidade dos alunos. Uma possível solução para esse problema pode ser encontrada nos softwares educacionais livres que podem auxiliar o trabalho do professor e proporcionar uma aprendizagem que mobilize os estudantes na construção do conhecimento.

Discutimos aqui a implementação de softwares educacionais livres nas aulas de matemática como um recurso (material didático) que pode agregar ao trabalho do

professor a possibilidade de promover o ensino e a aprendizagem que contemplem e valorizem o trabalho do docente e tornem a aprendizagem um momento de construção crítica e de novos conhecimentos.

3.3.1 Softwares educacionais livres

Os softwares educacionais livres, conforme Pinheiro (2008, p. 13), advém da “palavra ‘livre’ (*free* no original) está relacionada com liberdade, ao invés de preço”. Com isso, compreendemos que programas educacionais livres são aqueles que permitem aos usuários a liberdade de usá-los em diferentes formas, fazer modificações, distribuir, copiar sem a obrigatoriedade de comprá-los.

Os softwares educacionais, com exceção dos livres, têm seu código fonte fechado ao público, ou seja, pertencem aos seus proprietários, não podendo ser mudados ou copiados. Isso causa um grande custo praticado pelas licenças proprietárias e que vem dificultando o acesso a esses programas computacionais, impedindo que parte da sociedade se beneficie desse recurso.

Existem programas computacionais proprietários, que são aqueles em que o usuário não pode copiar, modificar ou mesmo redistribuir sem a permissão do detentor de seus direitos autorais. Sua fonte é particular e só seu criador tem acesso. Os programas computacionais livres possibilitam aos usuários a liberdade de utilizá-los como quiser: copiá-los, distribuí-los e fazer modificações. Os programas computacionais gratuitos permitem ao usuário usá-los sem precisar pagar, podendo ser gratuito e livre; ou gratuito e fechado (MACÊDO; ALMEIDA; VOELZK, 2016).

Com isso, mais usuários têm acesso a essas tecnologias que outrora era restrita aos laboratórios onde eram desenvolvidos e ao ambiente acadêmico, essa ideia foi difundida de maneira exponencial para muitas pessoas e acabou se tornando mais simples de ser entendida, pois todos os usuários também se tornam desenvolvedores capazes de configurar os programas computacionais para torná-los mais dinâmicos em suas necessidades. Com inclusão de softwares educacionais livres no ensino da Matemática, o professor pode oferecer ao discentes novas formas de produzir e construir a informação e o conhecimento.

3.3.2 Softwares educacionais livres para o ensino da matemática

Os softwares educacionais livres para o ensino da matemática, caracterizados especificamente por terem sua distribuição sem custos, apresentam-se como ferramenta didática de fácil acesso às escolas, possibilitando que o ambiente computacional seja utilizado pelos professores como instrumento para o desenvolvimento dos educandos, permitindo a exploração de todos os benefícios, em um ambiente interativo e investigativo.

Para Teodoro (2013, p.13), os “softwares permitem ao aluno desenvolver a capacidade de construir um raciocínio lógico de forma autônoma, desta forma o aluno levanta questionamentos e tira suas conclusões”, e a partir disso tem a possibilidade de construir um novo conhecimento.

As TIC podem subsidiar os professores com recursos didáticos que envolvem os alunos a novas práticas, podendo fazer da Matemática não mais o “terror” da educação. Pois a “a ludicidade inserida nos softwares educativos, contribuem para instigar os discentes a adquirirem conhecimento de uma forma mais atrativa” (REIS, 2016, p. 24). Para o autor, a tecnologia é uma forte aliada do professor, a inclusão de softwares educacionais livres no processo de ensino e aprendizagem é importante, pois mobiliza os alunos ao aprendizado.

Durante a pesquisa, realizamos um levantamento de softwares educacionais livres para o ensino da matemática que podem subsidiar o processo ensino e aprendizagem voltados para o Ensino Fundamental e Médio, e por intermédio dessas escolhas, pretendemos provocar as instituições de ensino no sentido de subsidiarmos ferramentas para uma formação continuada de professores de matemática na Educação Básica. Mas é importante destacar que:

Não se trata de aplicar novos instrumentos em velhas abordagens de ensino e de aprendizagem, ou seja, não se trata de modernizar o antigo bê-á-bá com laboratórios de informática cheios de desktops ou notebooks. Trata-se de criar uma dimensão de ensino, integrando o conteúdo à tecnologia a que o aluno já está acostumado (SILVA, 2012, p. 26).

Nos softwares analisados, alguns pontos foram elencados como preponderantes para que se qualifique um software como sendo de qualidade,

quanto à sua utilização em sala de aula. Entre os aspectos analisados, consideram-se: a aplicabilidade no ensino, grau de compreensão e autonomia de manejo, apresentação inicial do programa, opções de comando, exposição de ajuda, apresentação de gráficos, e outros aspectos presentes.

Dos softwares estudados, diferentes aplicabilidades foram evidenciadas para a exploração matemática como: o estudo de Funções, de Progressão Aritmética, de Geometria, de Matrizes, de Equações de 1° e 2° grau, entre outros componentes matemáticos. Essas aplicabilidades que os softwares disponibilizam tornam possível a compreensão de assuntos diversos dentro no universo matemático que até pouco tempo só se podia visualizar através do desenho manual.

3.3.3 Software Geogebra

O *GeoGebra*¹⁵ é um *software* e interativo sobre geometria, álgebra, estatística e cálculo. Traz uma grande possibilidade de criação e desenvolvimento de atividades e pode ser usado por estudantes da Educação Básica e Superior. O *software* está disponível em múltiplas plataformas como *Windows*, *MacOS*, *Linux* entre outros.

O *GeoGebra* foi criado por *Markus Hohenwarter*, que iniciou o projeto em 2001 na Universidade de Salzburg, e continuou o projeto na Universidade *Florida Atlantic*, de 2006 a 2008, indo depois para a Universidade Estadual da *Florida* até 2009. Atualmente o projeto está na Universidade de Linz, onde conta com uma equipe de desenvolvedores *open-source*. Tradutores de todas as partes do mundo também o ajudam com o projeto, facilitando que o aplicativo chegue em mais lugares do mundo (ARAÚJO, ALVES e COSTA, 2019).

Tudo iniciou como um aplicativo *desktop*, mas depois de divulgação de sucesso em diversos site de projetos inovadores, o *GeoGebra* evoluiu para os aparelhos mobile com versões na *Apple store*, *Google Play*, *Windows Store App*. Assim, o *software* continua a expandir seus esforços para entregar o melhor no

¹⁵ **GeoGebra** foi criado em 2001 como tese de Markus Hohenwarter e a sua popularidade tem crescido desde então. Atualmente, o **GeoGebra** é usado em 190 países, traduzido para 55 idiomas, são mais de 300000 downloads mensais, 62 Institutos **GeoGebra** em 44 países para dar suporte para o seu uso. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/institutogeogebra/>> Acesso em: 29 de jan. 2021.

assunto de *software* sobre matemática dinâmica e serviços para estudantes e professores de todas as partes do mundo.

O *software* traz muitos recursos interativos e dinâmicos para o professor desenvolver atividades em sala de aula juntamente com os alunos, tornando-o uma ferramenta de grande valor pedagógico agregado para ensinar da maneira mais simples os mais complexos assuntos da matéria, com inúmeras ferramentas para construção e criação de objetos.

Escolhemos o *software GeoGebra* por ser ele um *software* que relaciona a Álgebra com a Geometria em uma única interface gráfica e ainda pode proporcionar aos alunos terem um contato mais direto com os objetos abstratos da matemática e trabalhar com representações geométricas e algébricas, simultaneamente. Com a possibilidade de movimentar, alterar, criar, comparar e deletar objetos matemáticos, o *GeoGebra* configura-se como um excelente recurso para o ensino e a aprendizagem de Matemática (BRUGNERA; DYNNIKOV, 2020).

Os *softwares* educacionais livres têm a capacidade de destacar o componente visual da matemática atribuindo um papel importante à visualização na educação matemática, pois ela alcança uma nova dimensão se for considerado o ambiente de aprendizagem com as TIC como um particular coletivo pensante (LÉVY, 1993), onde professores, alunos, mídia e conteúdos matemáticos residem juntos e, mais que isso, estabelecem uma relação de construção de conhecimento e assim, neste coletivo, as TIC adquirem outro status, ou seja, vai além de mostrar uma imagem.

De maneira específica, consideramos que o *software GeoGebra* é uma ferramenta importante no processo ensino e aprendizagem da matemática. Destacamos algumas particularidades do aspecto visual que o software proporciona, como explicita Borba (2010, p. 96):

A visualização é um meio alternativo de acesso ao conhecimento matemático; A compreensão de conceitos matemáticos requerem múltiplas representações e as representações visuais podem transformar o seu entendimento; A visualização faz parte da atividade matemática, e é uma maneira de resolver problemas; As Tecnologias com poderosas interfaces visuais estão presentes nas escolas, e seu uso para o ensino e aprendizagem da matemática requer processos visuais entendimento; Se o conteúdo de matemática pode mudar devido aos computadores (...) é claro neste ponto que a matemática nas escolas passaram por pelo menos algumas mudanças".

No *software GeoGebra*, ressaltamos os seus aspectos de mediação pedagógica que potencializam a relação entre estudantes, conteúdos e professores como destaca Henrique (2021, p. 1):

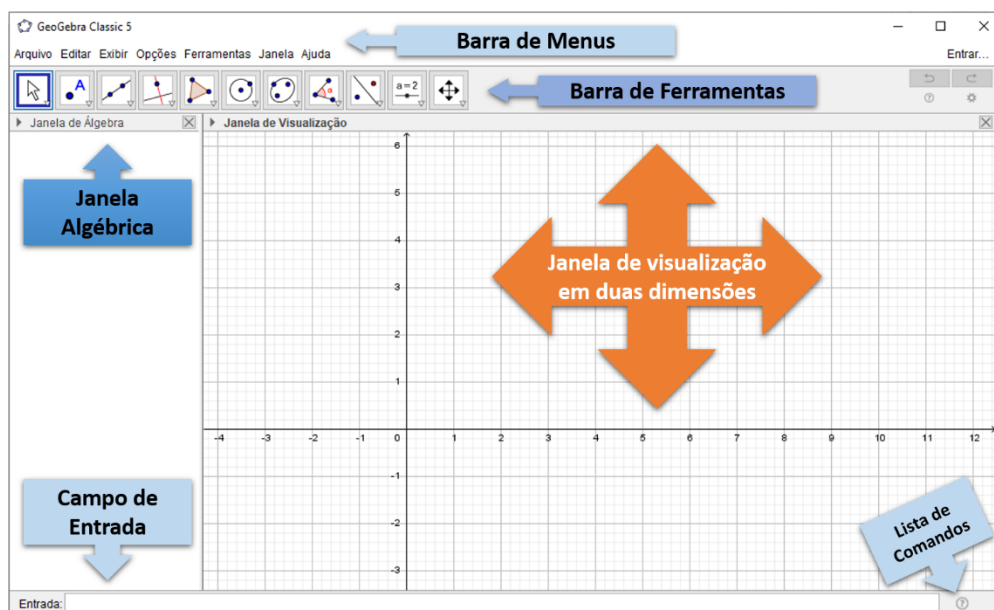
Vantagens para os estudantes: 1º Ele torna a matemática mais tangível. O GeoGebra cria uma ponte entre Geometria e Álgebra, permitindo que alunos possam tocar, experimentar e vivenciar a matemática. 2º Interativo e mais divertido. O aplicativo tem uma interface de usuário simples e completamente interativa, quando menos perceber o aluno estará usando-o como usa aplicativos de jogos e aprendendo enquanto se diverte. 3ª Deixa a matemática mais acessível. Por estar presente nos computadores e tablets, o GeoGebra é completamente acessível e fácil de ser usado em qualquer lugar. Fora da classe o aluno poderá estudar no ônibus, em casa, na rua ou antes de dormir. 4º É mais fácil de aprender com mais de um sentido. O aplicativo tira a função do aprendizado apenas dos ouvidos e olhos, apenas do aprender e decorar. Ele cria experiências necessárias para a absorção de uma matéria. 5º Desafia a capacidade de investigação. O aplicativo é chamativo com as suas ferramentas o que cria à vontade nos estudantes de explorar o que ele é capaz de fazer, aumentando assim o aprendizado. **Vantagens para os professores:** 1º Permite uma aula mais dinâmica. A grande vantagem do aplicativo é o quão fácil ele pode ser incorporado em uma aula. Mas o GeoGebra não substitui um professor, ele apenas o ajuda a ensinar melhor. 2º Aumenta o interesse na aula. Com a infinidade de recursos, você pode criar a aula da forma que quiser, como achar que os seus alunos irão ter maior interesse e assim aumentar a produtividade da aula. 3ª Conectividade em todo o mundo. Os professores que utilizam o GeoGebra fazem parte de uma comunidade mundial que troca informações e experiências. Dessa forma o professor não só ensina, mas também aprende.

Além de subsidiar a mediação pedagógica, o *software* é gratuito. E por ser gratuito pode ser instalado em quantos computadores forem precisos, até mesmo em um laboratório de informática inteiro e ainda pode até mesmo ser executado direto no seu *site* sem a necessidade de instalação no computador, *notebooks*, celulares etc. Fator importante, pois facilita o acesso dos estudantes que podem fazer o *download* em celulares e computadores sem nenhum problema. Um outro aspecto que nos fez escolher o *Geogebra* é a grande aceitação da comunidade acadêmica que a cada dia cresce cada vez mais, por ser uma poderosa ferramenta para o processo ensino e aprendizagem da matemática.

A interface padrão do *software GeoGebra* está dividida em seis partes, a saber: Barra de menus, barra ferramentas, a janela algébrica, a janela gráfica (que pode bidimensional ou tridimensional), lista de comandos e o campo de entrada.

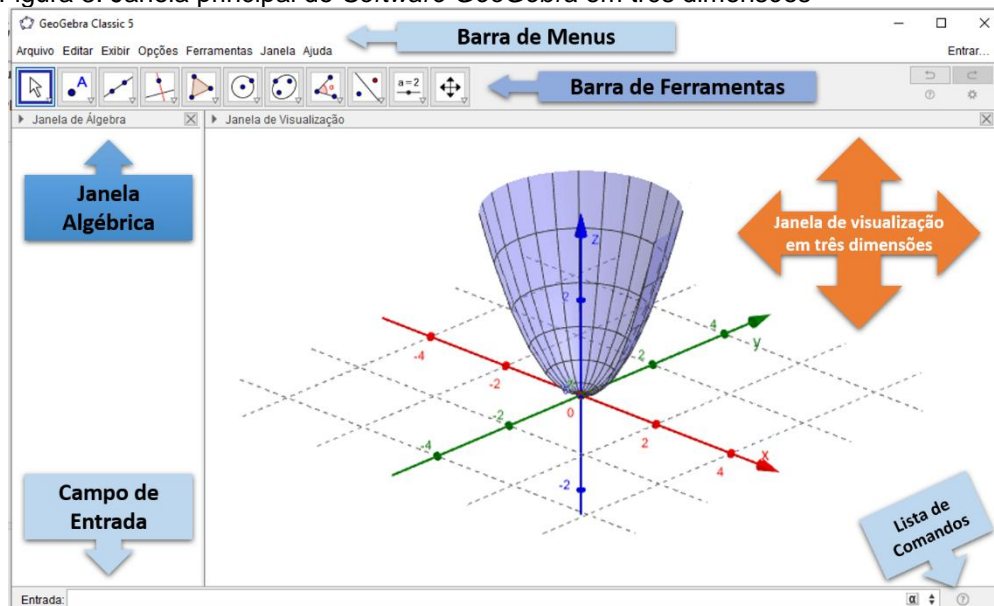
Vejam a interface do *GeoGebra* nas respectivas dimensões conforme as figuras 2 e 3.

Figura 2: Janela principal do *Software GeoGebra* em duas dimensões



Fonte: Criação pelo autor (2021)

Figura 3: Janela principal do *Software GeoGebra* em três dimensões



Fonte: Criação pelo autor (2021)

As funções básicas das interfaces (fig. 2 e 3) e ferramentas do *GeoGebra*¹⁶ são: A *barra de menus* disponibiliza opções para salvar o projeto em arquivo (.ggb)¹⁷ e para controlar configurações gerais; A *barra de ferramentas* concentra todas as ferramentas úteis para construir pontos, retas, figuras geométricas, obter medidas de objetos construídos, entre outros. Cada ícone dessa barra esconde outros ícones que podem ser acessados clicando com o mouse em seu canto inferior direito; A *janela de álgebra* área em que é exibida as coordenadas, equações, medidas e outros atributos dos objetos construídos; a *entrada* Campo de texto para digitação de comandos; A *janela de visualização* área de visualização gráfica de objetos que possuem representação geométrica e que podem ser desenhados com o mouse, após clicar nos ícones da Barra de Ícones. As construções exibidas na Janela de Visualização também podem ser realizadas via comandos digitados na entrada; A *lista de comandos* listagem de comandos predefinidos. Entre eles há comandos relacionados aos ícones da Barra de Ferramentas.

Diante das interfaces acima mencionadas que o *software* anuncia, observamos que o ambiente inicial do *GeoGebra*, é que os recursos apresentados podem promover no professor e no estudante um entendimento primeiro de estratégias didático-pedagógicas que incluem aspectos criativos e situações hipotéticas, percebendo que os alunos podem ter em mente algo diferente, constituído numa busca de uma perspectiva de tornar a matemática mais concreta, sem perder seu rigor científico, ou pelo menos torná-la menos abstrata.

Para Lacerda (2018), o uso das TIC estão sendo cada vez mais vinculado à mediação e à prática pedagógica. E, nesse contexto, o *software GeoGebra* é uma ferramenta que subsidia e dá apoio ao conhecimento matemático, pois reúne recursos diversos como geometria, álgebra e cálculo.

Para Borba e Penteadó (2007), atividades com *softwares* educacionais livres como o *GeoGebra* além de proporcionar uma multiplicidade de representações, enfatizam o enfoque da experimentação no ensino e aprendizagem. Para os autores, a experimentação pode propiciar possibilidades de um *feedback* mais efetivo, duradouro e significativo no processo ensino e aprendizagem da matemática. Desse modo, reiteramos a importância de destacar a grande ideia do

¹⁶ GeoGebra. Interfaces e Ferramentas. Disponível em:

<<https://ogeogebra.com.br/permanente/materialcompleto.pdf>> Acesso em 23 de fev. 2021.

¹⁷ Extensão do Geogebra.

próprio Hohenwarter (2021), criador do *GeoGebra*, de que as atividades devam estabelecer dupla percepção dos objetos. No fundo, trata-se de um binômio com o objetivo de incluir extensa categoria de estratégias, processos e estilos de apresentação que desperte o potencial das aplicações e contextualizações matemáticas da educação básica ao ensino superior.

Recorrer às TIC e de maneira específica ao uso do *software* GeoGebra, têm-se mostrado como de fundamental importância à participação dos alunos e à compreensão de conceitos como figuras planas e espaciais. Assim, Araújo e Gomes (2011) destacam que as dimensões das figuras oferecem razões ao processo investigativo dos estudantes, pois eles podem perceber nas diferentes atividades formulações de hipóteses e suas respectivas aplicações, o que torna o ensino e a aprendizagem mais dinâmicos e menos sistemáticos.

Conforme Freitas (2008), as TIC permitem que professores e estudantes aprendam em conjunto e ao mesmo tempo, oferecendo oportunidades de aprendizado contínuo dos saberes mediados pelos recursos tecno-pedagógicos. O uso das TIC em sala de aula oferece aos alunos inúmeras perspectivas para que eles busquem outras oportunidades e possibilidades, sendo responsabilidade do professor propor a mediação para que as informações disponibilizadas representem estruturas para a construção de conhecimentos e dos saberes em seus alunos. Nesse movimento, o professor atua com responsabilidade e autonomia para que os alunos se familiarizem aos poucos com esses recursos didáticos para que tenham a possibilidade de adentrar em novos caminhos que os direcionem para além das capacidades humanas do próprio professor sem substituí-los.

Desse modo, o trabalho pedagógico mediado pelas TIC implica na construção do conhecimento para ambos (docentes e estudantes) das atividades propostas e de todo o planejamento cuidadosamente elaborado. A proposta pedagógica mediada pelas TIC é centrada no processo ensino e aprendizagem, onde o papel do professor é importantíssimo no processo de construção do conhecimento e da aprendizagem do estudante, mobilizando sua curiosidade em buscar elementos e contribuindo assim para o desenvolvimento de sua autonomia.

Consideramos ainda as TIC como mediação pedagógica, o professor desenvolve os conteúdos por meio de experiências oriundas da interação do aluno com os meios físico e social, levando-se em conta suas atitudes e aptidões, as quais vão sendo adquiridas no percurso do aprendizado (REIS, 2016).

Neste sentido, consideramos fundamental o uso das TIC no processo ensino e aprendizagem da matemática, podendo potencializar o ensino e melhorar de maneira significativa a aprendizagem dos estudantes e ainda poder ajudar os alunos a fornecerem suas imagens visuais de ideias matemáticas, organização e análise de dados possibilitando cálculos de forma mais concisa. Pereira (2019, p. 100) explicita que “concorda que a tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) apresenta-se como uma ferramenta potencial, que possibilita uma maior interação entre aluno e professor”.

3.3.4 Software Winplot

A utilização dos *softwares* educacionais livres, enquanto recursos didáticos pedagógicos, constituem-se em potenciais auxiliares na aquisição de conceitos das diversas áreas do conhecimento, em decorrência da abrangência que estes recursos oferecem e que possibilitam maior qualidade à educação, pois consideramos que tornam o processo de ensino e da aprendizagem mais significativo e relevante, na medida em que usam uma metodologia que contempla o professor na mediação pedagógica dos conteúdos e ainda pode despertar o interesse do aluno para as atividades em sala de aula.

O *software Winplot*, proporciona estas características, é gratuito e apresenta interface pedagógica considerada como simples, de fácil operação e interativa. Esse *software* faz parte da linha *Peanut Softwares* e foi desenvolvido pelo professor *Richard Parris*, da *Philips Exeter Academy*, nos Estados Unidos, em 1985 (SILVANO, 2011). Foi traduzido para o português (do Brasil), pelo professor Adelmo Ribeiro de Jesus, do Departamento de Matemática da UFBA -Universidade Federal da Bahia.

A terminologia *Winplot* indica que o *software* é usado para fazer gráficos de funções em Matemática, em um ambiente *Windows*. Desse modo, trata-se de um programa que oferece uma interface pedagógica gráfica, de utilização comum, que possibilita a construção e animação de gráficos em duas dimensões (2D) e em três dimensões (3D), a partir da elaboração de arquivos de dados de entrada, expressos

por determinados tipos de funções analíticas matemáticas, às quais devam ser atribuídos valores numéricos (SILVANO, 2011).

Dito de outro modo, a apropriação pedagógica das TIC pode desencadear uma mudança na concepção de abordagem pedagógica dos conteúdos de matemática, pois pode potencializar e ainda ser um elemento que enriqueça os ambientes de ensino e aprendizagem matemática, nos quais os estudantes, interagindo com os entes desses ambientes, de maneira mais facilitadora, possam construir novos conhecimentos e sobretudo se apropriar de todos eles (ALMEIDA, 2011).

Desse modo, os autores explicitam que os estudantes não podem ser treinados ou ensinados por meio de um ensino instrucionista, mas sim, como sujeito protagonista no que diz respeito ao processo de construção do próprio conhecimento e, assim, podemos perceber a transformação sinalizando para uma abordagem pedagógica cuja concepção alternativa é para o uso das TIC na educação de forma construcionista.

É estratégico utilizar as TIC, como o computador, por exemplo, em sala de aula, pois ele pode ser um material pedagogicamente importante e necessário quando exerce o papel de um material didático, assim como os seus respectivos componentes, tais como os *softwares* educacionais livres como o *winplot* por exemplo. Mas é importante enfatizar o que Almeida (2011) destacam quando se contrapõem à proposição do uso dessa tecnologia como “máquina de ensinar”, como postulava Skinner (1904-1990), propondo as TIC como um recurso didático capaz de auxiliar professores e alunos pedagogicamente, mediando e provocando possíveis mudanças na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Diante disso, aprender Matemática através do uso das TIC por meio de *software* educativo livre, nos permite pensar em uma recontextualização das TIC que através do uso pedagógico desses recursos na aprendizagem de Matemática, o conhecimento sai de uma esfera eminentemente instrucionista e vai se constituindo e redirecionando para as investigações e conseqüente construção de novos conhecimentos. Mas é sempre importante pensar que o saber e o domínio instrumental de uma TIC, seja ela qual for, será sempre insuficiente para que o docente possa compreender seus possíveis métodos e metodologias de maneira a incorporá-la às suas práticas docentes.

Assim, é importante criar situações de formação contextualizada, nas quais os professores possam utilizar a tecnologia em atividades que lhes permitam interagir para resolver problemas não somente matemáticos, mas para também resolver questões da vida diária como também situações até de trabalho.

O *software* educativo *Winplot* tem essas características de interação na medida em que plota gráficos de funções no plano e no espaço com diversas formas de entrada de funções, como funções explícitas, implícitas, polar, cilíndricas e esféricas (SILVANO, 2007). Desse modo, o uso operacional e pedagogicamente embasado do *software* educacional livre *Winplot* permite a superação das limitações do ensino tradicional instrucionista, com o uso de lápis, papel e memorização, ampliando as capacidades de análises na construção e animação interativa de vários gráficos de funções num mesmo plano, permitindo o desenvolvimento dos diversos estágios da construção colaborativa e significativa de novos conhecimentos (MELO et al, 2020). Destacando também que nesse movimento do uso das TIC se apresenta como materiais pedagógicos que mediam todo o processo ensino e aprendizagem.

3.3.5 Software IGeom (Geometria Interativa)

O uso das TIC pode trazer grandes benefícios ao ensino e aprendizagem de Matemática, desse modo, é necessário escolher materiais didáticos adequados e uma metodologia que contemple todo esse processo para ter possíveis boas representações gráficas, dinamismo e agilidade nos cálculos. Um bom exemplo para esta estratégia é a Geometria Interativa (GI) ou Geometria Dinâmica (GD), termo utilizado para especificar a Geometria implementada em computador, a qual permite que objetos sejam movidos, mantendo-se todos os vínculos estabelecidos inicialmente na construção (LABORDER; BELLEMAIN, 1997; JACKIW, 1995).

Para uma melhor compreensão, o termo “dinâmica” pode ser mais bem compreendido como contraponto à geometria tradicional (Fig. 1) de régua e compasso, que é estática, pois, quando o aluno realiza uma construção, se ele desejar analisá-la com alguns dos objetos em outra disposição terá que refazer

completamente a construção para perceber as mudanças. Ao construirmos, por exemplo, na Geometria Interativa (Fig. 2), a reta r mediatriz de dois pontos, ao mover um dos pontos, o programa redesenha toda a construção, mantendo a reta r como mediatriz dos pontos, em todas as configurações. Assim, um ponto chave nesse tipo de geometria é a movimentação de objetos, que, por sua vez, é fruto da interatividade do usuário com o programa. Por isso, poderíamos também denominá-la Geometria Interativa. (ISOTANI; BRANDÃO, 2013).

Geometria Tradicional

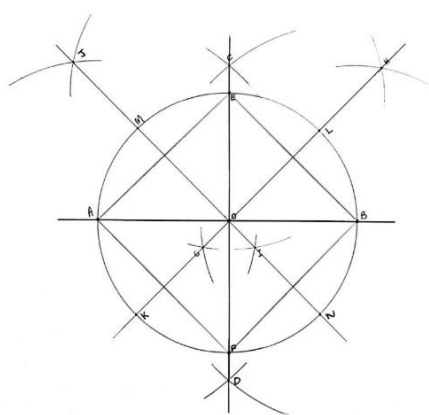


Figura 4 – Construção Mediatriz manual

Geometria Dinâmica

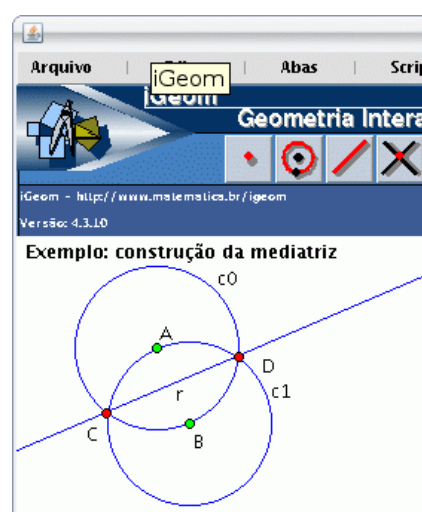


Figura 5 – Construção Mediatriz no IGeom

Nesse cenário, a Geometria Interativa (GI) tem alcançado no contexto do ensino de Geometria auxiliada pelo uso do computador resultados significativos, destacando alguns dos benefícios da GI para docentes e estudantes. Por um lado, media o trabalho do professor em sua atividade de construir material didático mais interativo de maneira a desenvolver atividades que podem mobilizar a curiosidade dos estudantes. Por outro lado, promove ao estudante uma atmosfera na qual a postura participativa e a busca por desafios proporcionam trocas de experiências e o amadurecimento para compreender o conteúdo geométrico de maneira significativa.

Para maior compreensão da Geometria Interativa, abordamos nesta pesquisa o *software* sistema de geometria dinâmica denominado *iGeom* (*Geometria Interativa na Internet*) é um *software* livre de Geometria Interativa, possibilita soluções

geométricas rápidas, que podem ser didaticamente apresentadas como algoritmos e trazem a possibilidade de implementar algoritmos geométricos com laços repetitivos de modo automático no iGeom facilitando a abordagem de conceitos matemáticos como progressões geométricas, somatórios, convergência, entre outros recursos que agregam bastante ao processo ensino e aprendizagem da geometria (ISOTANI; BRANDÃO, 2013).

O sistema iGeom - Geometria Interativa na Internet, que é um programa de Geometria Interativa começou a ser desenvolvido, em 2000, no Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP) pelo professor Leônidas de Oliveira Brandão, cujo objetivo era o desenvolvimento de um material didático que fosse capaz de tornar a geometria menos abstrata e mais compreensível, com características que permitissem utilizar o computador como um recurso auxiliar para o estudo e construção dos conceitos geométricos, permitindo que professores e estudantes com acesso a um microcomputador pudessem desfrutar dos benefícios da GI (ARCAVI; HADAS, 2000).

O programa *iGeom* é disponibilizado de maneira gratuita na *web*, e é implementado na linguagem de programação *Java* (JAVA, 2013), a qual possibilita grande portabilidade (possibilidade de uso em diferentes computadores e sistemas operacionais os mais diversos).

Para Isotani e Brandão (2013), o iGeom é um *software* livre com o objetivo de proporcionar recursos para facilitar o ensino e aprendizagem de Geometria, que possui recursos que pode subsidiar o aluno explorar a geometria, oportunizando-o durante as construções a fazer escolhas, tomar decisões, visualizar e observar sua produção, tirar conclusões, fazer constatações e, se necessário, reconstruir, proporcionando o desenvolvimento de conceitos geométricos.

De modo análogo, Pires (2016) explicita que o uso das TIC na sala de aula para mediar o trabalho do professor pode auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais contextualizadas, dinâmicas e atraentes. Assim, quando o professor utiliza as TIC como material didático, além de tornar o ambiente mais interativo e colaborativo, pode também deixar os estudantes mais interessados e mobilizados para construir seus próprios conhecimentos.

Desse modo, auxiliado por softwares educacionais livres e, utilizando as tecnologias como material didático e não para substituir o trabalho do professor, compreendemos que as TIC podem ser recontextualizadas para que o estudante

possa avançar do calcular para o “pensar; ler; interpretar; compreender; argumentar; recalcular; relacionar; e visualizar” (SOUZA, 2016) a matemática de maneira menos abstrata e relacioná-la com o seu cotidiano.

Destacamos ainda que os *softwares* livres possuem o código-fonte aberto, que possibilita o educador configurar o programa conforme as suas necessidades. De uma maneira geral quem trabalha nessa perspectiva de produzir os *softwares* são os profissionais da área da linguagem de programação e sistemas de informática, os acadêmicos, os professores pesquisadores, os cientistas, os mais diferentes combatentes pela causa da liberdade e, mais recentemente, as forças político-culturais que apoiam a distribuição mais equitativa dos benefícios da era da informação (SILVEIRA, 2004).

4 TIC COMO ESTRATÉGIA DE SUBSTITUIÇÃO

Este capítulo trata das orientações e formulações das políticas em nível internacional e nacional. Sendo que o primeiro destaca os discursos dos organismos internacionais (BM, UNESCO, OCDE) endereçadas aos países periféricos, e o segundo enfoca o discurso nacional que privilegia os documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (LDB, BNCC, DCN), e analisa pontos específicos relativos às recontextualizações das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente e os sentidos atribuídos às TIC evidenciando o discurso da comoditização.

4.1 Enunciadores hegemônicos dos discursos

A análise dos discursos dos organismos internacionais no que diz respeito às políticas educacionais notadamente direcionadas aos países periféricos não podem prescindir, ainda que de forma sucinta, suas origens, percursos e seus respectivos contextos históricos.

Com o objetivo de contribuir para com a reconstrução e o desenvolvimento dos países europeus assolados pela guerra, são criadas na Conferência Internacional Monetária de Bretton Woods, em 1944, as organizações institucionais: O Banco Mundial, denominado inicialmente como Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Segundo Canan (2016, p. 51), essa conferência visava:

Assegurar a estabilidade monetária internacional, impedindo que o dinheiro escapasse dos países e restringindo a especulação com as moedas mundiais. A Conferência de Bretton Woods foi convocada para construir uma nova ordem econômica mundial que impedisse novos cataclismos como os que aconteceram durante a Grande Depressão dos anos 30. Acertou-se que daí em diante haveria um fundo encarregado de dar estabilidade ao sistema financeiro internacional, bem como um banco responsável pelo financiamento da reconstrução dos países atingidos pela desconstrução e pela ocupação. Instituições financeiras gêmeas, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, surgiram no dia 22 de junho

de 1944, na cidade de Bretton Woods, Estados Unidos, apelidados de Pilares da Paz.

O Banco Mundial¹⁸ é composto por um grupo de cinco instituições¹⁹, com 189 países membros, tem funcionários em mais de 170 países e escritórios em mais de 130 locais. O Grupo Banco Mundial é uma parceria global “que trabalha para soluções sustentáveis que reduzem a pobreza e geram prosperidade compartilhada nos países em desenvolvimento”. Seus colaboradores e representantes são os responsáveis em formular e recomendar as políticas da instituição.

A Organização das Nações Unidas, também conhecida pela sigla ONU²⁰, fundada em 24 de outubro de 1945, possui hoje 193 países-membros, é uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para “trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais”. Dentre vários organismos que estão vinculados ao sistema ONU está a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A UNESCO²¹ foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de “garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros” – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. No Brasil desenvolve ainda projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²² é uma organização internacional cuja missão é “elaborar políticas melhores para uma vida melhor”. Foi criada oficialmente em 30 de setembro de 1961, data da entrada

18 <<https://www.worldbank.org/en/who-we-are>> Acesso em 14 maio 2020.

19 As instituições que compõem o Banco Mundial são: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); a International Development Association (IDA); a International Finance Corporation (IFC); a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA); e o Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID).

20 <<https://nacoesunidas.org/conheca/>> Acesso em 16 maio 2020.

21 <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>> Acesso em 20 maio 2020.

22 <<https://www.oecd.org/acerca/>> Acesso em 25 maio 2020

em vigor da sua Convenção. A OCDE tem como objetivo “promover políticas que promovam prosperidade, igualdade, oportunidades e bem-estar para todas as pessoas”.

Os organismos internacionais articularam um sistema de ajuda como estratégia de fortalecimento aos países assolados pela 2.^a Guerra Mundial e aos países em desenvolvimento, a partir da fundação do Banco Mundial, da criação de um fundo para a reconstrução e o desenvolvimento, construiu uma organização para gerenciar o comércio internacional; e desenvolveu um programa institucional de ajuda, ligado às Organizações das Nações Unidas. Esse movimento foi o início do domínio hegemônico Norte Americano, pois nesse momento histórico o país desfrutava de níveis de riquezas acima da média dos demais países.

A concepção e as propostas iniciais do Banco Mundial era oferecer empréstimos a juros bem baixos aos países assolados pela guerra, no entanto, a partir da década de 1960, o BM implementou e redirecionou suas políticas de ações aos países periféricos (LEHER, 1999). Assim, começou a investir na área educacional, quando direcionou suas políticas ao ensino técnico e posteriormente para o ensino fundamental com o objetivo de desenvolver mão de obra especializada, com intuito de suprir a demanda do mercado e consequente processo de desenvolvimento.

Esse movimento foi se aperfeiçoando e se expandiu nas décadas seguintes, quando o Banco Mundial começou a promover orientações e recomendar ajustamentos estruturais aos países em desenvolvimento, envolvendo as privatizações, a abertura para o livre comércio de produtos e prestação de serviços, incluindo entre eles a educação.

Nesse contexto, o processo de comoditização começa a se evidenciar nas práticas discursivas dos documentos dos organismos internacionais, quando têm seus discursos articulados de maneira a entrelaçar objetivos comuns no direcionamento de propostas para a educação e de maneira especial para a área de formação e do trabalho Docente. Desse modo, Magalhães (2008, p. 85) enfatiza que “a educação é deslocada do âmbito da formação humanista para uma formação supostamente politécnica, profissional, com vistas ao ‘apreender a aprender fazendo’, através de estratégias de ensino possibilitadas pelas TIC”.

Nos anos de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura passaram a atuar junto às ações do Banco Mundial, quando

estabeleceu uma agenda mundial para as ações na educação e para as posteriores reformas educacionais que seriam endereçadas aos países periféricos e por meio da educação deveriam disseminar a cultura da paz social e atenuar a pobreza e promover o desenvolvimento econômico.

Acontecimentos históricos também, como a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien²³, na Tailândia, em 1990 e a ação de organismos internacionais como o Banco Mundial que, especialmente a partir da Conferência, têm sido um dos grandes financiadores de programas educacionais para os países periféricos. A pretensa Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990) tem como algumas de suas metas:

Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes); **Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica** - todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial. a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos e deve contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida; **Concentrar a atenção na aprendizagem** - a tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. (grifo nosso)

Esses objetivos sinalizam os caminhos pelos quais o ensino é desarticulado do processo que funda a ação nobre de educar – processo ensino e aprendizagem –

²³<<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 28 maio 2020.

quando é configurado e redirecionado apenas para os aspectos da aprendizagem, fazendo uso efetivo das tecnologias da informação e comunicação, numa perspectiva de treinamento institucionalizado para desenvolver e potencializar nos alunos as habilidades.

A promoção dessa Declaração sobre Educação para Todos e as ações do Banco Mundial representa um marco estratégico do novo papel que a educação passou a cumprir, no campo mundial, com um suposto desenvolvimento dos países envolvidos com a agenda neoliberal. Acerca dessa extraordinária e prodigiosa tarefa conferida à educação, Leher (2017) chama atenção que o BM, por meio de seus documentos oficiais, ou mesmo por seus consultores, é pródigo em fazer recomendações que, a despeito de pressupor escolhas, assumem a força coercitiva de condicionalidades. Se os governos não cumprirem as reformas recomendadas são sancionados negativamente pela banca internacional e podem perder o importante aval do próprio banco ou de sua instituição coirmã, o Fundo Monetário Internacional (FMI), restando à margem do sistema econômico internacional. Por isso, sempre é importante analisar com cuidado e cautela as suas respectivas recomendações e orientações.

Chegamos nos anos 2000 com o Fórum de Dakar²⁴, o Fórum Mundial da Educação, que aconteceu em abril de 2000 na capital do Senegal, Dakar, é considerado um marco para a educação global. Isso porque lá diversos países se comprometeram a atingirem seis objetivos da ‘Educação para Todos’ estabelecidos no evento (atenção e educação na primeira infância; universalização do ensino primário; igualdade entre os sexos; redução do analfabetismo; e a busca por uma educação de boa qualidade) para serem alcançadas até 2015, ou seja, ampliou em 15 anos o prazo para a consecução de metas assumidas em Jomtien.

No documento síntese denominado “Marco de Ação de Dakar²⁵”, o Fórum colocou a educação como o “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (DAKAR, 2000, p. 6), recomendando que todos os países deveriam juntar esforços para atingir os objetivos de Educação Primária Universal (EPU) e alcançar as necessidades básicas da aprendizagem até 2015, enquanto um compromisso coletivo para a ação, assumido pelos países-membros da Unesco.

²⁴ <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2020.

²⁵ <www.unesco.org.br/publicação/docinternacionais/marcoDakar>. Acesso em: 31 maio 2020

O Fórum de Dakar vem promover o entendimento acerca da educação e seu lugar junto ao desenvolvimento econômico. Desse modo, de Jomtien a Dakar, as reformas propostas para a educação dos países signatários, apesar de que no discurso permanecesse alguns pontos-chaves, a linguagem frequente nos documentos oficiais passou, no final dos anos de 1990, de um “[...]” viés economicista explícito a uma face humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 44). As autoras explicitam ainda que a percepção presente nos documentos dá a ideia de sobrevivência na sociedade, cujos laços de solidariedade se produzem entre os indivíduos. De outra forma, deixam implícito as responsabilidades do capital, que a todo preço é defendido, e aloca as soluções para o desenvolvimento sustentável na conta da educação.

Em 2011, o Grupo Banco Mundial (GBM) lança uma nova estratégia para a educação, denominada Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento.

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não do número de anos que passaram sentados numa sala de aula. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3)

A nova estratégia – da “Educação para Todos” para a “Aprendizagem para Todos” – parte da comprovação de que, ao longo das últimas décadas, houve uma grande evolução, segundo o BM, principalmente nos países periféricos em desenvolvimento, nas matrículas, na permanência da escola e na igualdade de gênero na escola, resultado das diretrizes pré-estabelecidas do “Educação para Todos”. No entanto, segundo o documento, essas conquistas, embora importantes, não são suficientes frente aos novos desafios e requerem do banco e de seus parceiros para o desenvolvimento de uma nova estratégia de educação para as próximas décadas. Nesta perspectiva, a educação passa a ser uma ferramenta central para o desenvolvimento e se torna não somente para a escolarização, mas também uma forma estratégica para a aprendizagem. O documento enfatiza:

O motor deste desenvolvimento, no entanto será, em última análise, o que as pessoas **aprendem**, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até o mercado de trabalho. A nova estratégia do banco para dez anos procura alcançar este objetivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1). (grifado no original)

Com a disseminação da noção de competência e de ‘aprendizagem’ que foram propostas no campo educacional e nas relações de trabalho nas últimas décadas, houve um alinhamento com essa perspectiva, valorizando mais o aspecto do ‘saber fazer’ das pessoas/trabalho que foram adquiridos ao longo de suas vidas e do processo do trabalho, do que as certificações promovidas pela comunidade escolar. Nesse movimento, os investimentos em educação devem estar voltados para as ‘oportunidades de aprendizagem’, beneficiando mercados de formação que agenciam a propagação das competências e sobretudo das capacidades individuais necessárias para o suposto desenvolvimento.

Em maio de 2015, aconteceu na cidade de Incheon, Coréia do Sul, a Declaração de Incheon²⁶, que expressa o resultado do Fórum Mundial de Educação e faz uma avaliação da educação, suas respectivas melhorias e mazelas desde a Conferência Mundial de Educação Para Todos – Jomtien - e firma o documento “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, reiterando o movimento global da ‘Educação para Todos’.

A Conferência de Incheon especifica o papel da educação para transformação de vidas por meio de uma nova visão estratégica, com metas até 2030. A inclusão e a equidade são colocadas como desafio para a qualidade da educação, necessária ao desenvolvimento sustentável e à educação para a cidadania, como forma de atenuar a pobreza. No entanto, Akkari (2017) explicita que sendo a inclusão e a equidade metas principais da agenda de 2030, se faz necessário lutar contra todas as formas de exclusão e marginalização, bem como contra as disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados da aprendizagem.

Dessa forma, a pauta recorrente de reconhecer a educação como tema central para integrar as pessoas à nova ordem mundial e, assim, a consequente

²⁶<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/#.V7s3ialYGPI>. Acesso em: 01 jun. 2020.

superação da pobreza reitera antigas metas intensamente defendidas desde Jomtien. Novos e velhos acordos legitimados em conferências e fóruns com instituições que vislumbram interesse pela sociedade global, em nome de compromissos de equilíbrio econômico e social, estes organismos internacionais passam a formular e orientar políticas a serem implementadas nos países periféricos, rumo ao desenvolvimento agenciado pela nova ordem mundial, quando a educação ganha lugar de destaque por se constituir em um mercado de serviço lucrativo, como também um aparelho de formulações hegemônicas centradas especialmente em um neocolonialismo imperialista.

4.2 Formulações dos organismos internacionais

Esta seção está disposta em duas subseções. A primeira analisa os documentos do Banco Mundial específicos que versam sobre o Ensino Superior no que tange ao processo de formação docente, quando trazem orientações e recomendações a serem incorporadas nas formulações das políticas educacionais, mediante as condicionalidades de uma lógica econômica que dirige as prioridades de investimentos no campo educacional dos países periféricos. Para Barreto e Leher (2008), as condicionalidades atribuídas pelos organismos internacionais aos países “em desenvolvimento” ou “em transição” são “traduzidas e adaptadas” no enredo das formulações locais, compreendendo a dimensão material e a simbólica das disputas por hegemonia.

A segunda subseção analisa os demais organismos internacionais que promovem a recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação, ressignificando a formação e o trabalho docente, e considera a educação como um serviço ou uma mercadoria. Nesse sentido, para dimensionar e redimensionar as recontextualizações pretendidas, é preciso colocar em destaque as circunstâncias concretas dos diversos contextos, explicitando as diversas contradições presentes nos imperativos capitalistas do novo imperialismo e, ainda, a forma como as condicionalidades dos organismos internacionais são transformados em práticas políticas e conseqüentemente práticas sociais (BARRETO e LEHER, 2008).

Analisamos o conjunto de documentos numa relação específica do uso das tecnologias da informação e da comunicação e formação docente, fazendo referência ao trabalho dos professores. Os respectivos documentos partem do pressuposto para: 1. Reestruturar a formação inicial (Ensino Superior) e a seleção de professores, bem como o apoio em serviços para melhorar a qualidade de ensino; 2. Melhorar a governança da escola e da educação para torná-las mais voltadas para o desempenho; 3. A redução de investimento público na educação superior, para equilibrar o ajuste fiscal dos Estados; 4. Ampliar o espaço do mercado educacional para responder às demandas expansionistas do próprio capital; 5. A aproximação da educação superior, incluindo a formação da força de trabalho e dos conhecimentos/pesquisas, aos interesses pragmáticos do capitalismo e ao mercado de trabalho; 6. Desenvolver pacotes instrucionais para a substituição tecnológica total e/ou parcial do trabalho docente.

E ainda, os pressupostos formulados pelo Banco Mundial e pelos demais organismos internacionais, sempre apresentam a chave para o desenvolvimento econômico e social dos países, numa perspectiva de contemplar as demandas de mercado global da informação. Partindo destes princípios e pressupostos e de um lugar de proeminência que os organismos internacionais ocupam na reestruturação da nova ordem mundial, é plausível levantar o discurso refutável das suposições.

Todos estes pressupostos são figurados por meio de rastros linguísticos de suma importância para análise crítica de discurso, destacando principalmente a tendência discursiva faircloughiana da Comoditização, em expressões como crescimento econômico, sociedade do conhecimento, economia global, inovação tecnológica, mercado de trabalho, empreendedorismo, numa perspectiva de substituição (total e/ou parcial) tecnológica de mais tecnologias e menos professores.

Todas estas pistas linguísticas e mecanismos presentes nos textos explicitam uma recontextualização efetiva no processo educacional (ensino e aprendizagem) e de maneira específica na formação e no trabalho docente, ao sugerir cursos de formação direcionados para capacitação, flexibilização e adaptabilidade, sendo que essas formações se dão de maneira predominantemente por meio da educação à distância.

4.2.1 Banco Mundial

O Banco Mundial (BM) se apresenta com uma política de desenvolvimento e afirma que o progresso dos países ocorre por meio de dois vieses, o econômico e o social, procura investir no social para alcançar maiores retornos financeiros futuros para recuperar gastos e evitar perdas, sinaliza que a verdadeira política do BM tende a priorizar o primeiro viés, o econômico, deixando em segundo plano o viés social.

A articulação do Banco Mundial com as políticas educacionais direcionadas aos países em desenvolvimento se dá através de documentos publicados para a educação. Todas as publicações trazem relatórios de estudos realizados e compreendem orientações e recomendações para todos os níveis de ensino, apresentando uma educação desenvolvimentista que pressupõe um uso intenso das tecnologias da informação e da comunicação, numa perspectiva de promover mercados de formação que disseminem as competências e habilidades das capacidades individuais necessárias para o desenvolvimento de uma economia global. Nesse sentido, o processo de uma educação desenvolvimentista para a economia global é um rastro da nominalização presente no discurso: a agência humana desaparece em nome dos resultados (MAGALHÃES, 2008).

O agora Grupo Banco Mundial (GBM) concentra algumas de suas publicações as quais sinalizam novas reformas no sistema educacional para promover resultados de aprendizagem e desenvolvimento. O documento Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos – investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – publicado em 2011, sinaliza de maneira explícita as diretrizes desse organismo adotadas nos últimos anos.

Nesse respectivo documento, o GBM definiu investir nos conhecimentos e competências das pessoas para alavancar o desenvolvimento através de consultas com governantes, parceiros de desenvolvimento, alunos, professores, pesquisadores, sociedade civil organizada e representantes de uma centena de países (BANCO MUNDIAL, 2011). De forma bem específica, para o GBM conseguir chegar e alcançar a aprendizagem para todos, “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” (p. 5).

Para tanto, o GBM promove assistência 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”, assim como também “apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

No que tange às tecnologias da informação e da comunicação, é comum e frequente encontrarmos nos documentos do BM formulações efetivas no que diz respeito ao uso das TIC no sistema educacional, pois apresentam nos seus discursos referências no sentido de apoiar a definição de políticas inovadoras com base comprovada, buscam potencializar as tecnologias da informação e da comunicação para uma educação que alcance a todos e assim promover cada vez mais o ensino e a aprendizagem.

O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de Dividendos Digitais (Visão Geral), publicado em 2016 pelo Banco Mundial, menciona como pretende alcançar seus objetivos e alavancar a aprendizagem quando explicita:

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; 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. 4 e 29).

Um aspecto no texto que destacamos é a lexicalização Fairclough (2016), um fator importante para nossa análise no que diz respeito às ideologias presentes nos textos. Nesse sentido, o discurso do BM nos possibilita refletir, até mesmo na lexicalização como um ato discursivo que opera na construção textual a partir do vocabulário da tecnologia. Na constituição do texto, é muito explícito as tecnologias da informação e da comunicação ocuparem um lugar de centralidade das ações que serão capazes de melhorar os resultados e alcançar os objetivos de promover a aprendizagem e ainda controlar a frequência dos docentes.

Assim, é evidente a interferência do discurso dos OI na política educacional brasileira, de maneira que o trabalho docente tem sido estruturado numa lógica estrutural de mercado quando usa as TIC como protagonista (resolve todos os problemas) no processo de aprendizagem e pormenoriza o aspecto pedagógico que valoriza os conteúdos previstos como necessários à emancipação dos sujeitos (SILVA, 2017).

Nas publicações dos OI, as TIC têm grande importância econômica à medida em que constituem mecanismos de controle político sobre o trabalho docente e consequente influência na formação de alunos amoldando às necessidades para suprir as demandas do mercado e do capital. Para Silva (2017, p. 169), “com a introdução das TIC na Educação há em curso uma nova organização de trabalho docente alinhado ao controle da qualidade total do processo escolar”.

Desse modo, teremos um controle total sobre todo o processo educacional, onde todas as propostas neoliberais serão utilizadas, o que nos faz pensar numa lógica de produção e mercado do capital introduzida diretamente nas relações de trabalho do profissional da educação que estarão à mercê de controle e racionalização de suas atividades e consequente ressignificação da formação e do trabalho docente em função da recontextualização das TIC e comoditização da educação.

Para a economia como um todo, o impacto mais profundo da internet sobre as pessoas é que ela torna os trabalhadores mais produtivos. Ao transferir as tarefas de rotina e repetitivas para a **tecnologia**, os **professores** podem concentrar-se em atividades de maior valor e o uso criterioso de Cursos On-line Abertos e Maciços (MOOCs) ou ferramentas de ensino on-line como a Khan Academy (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 15) (Grifo nosso).

A precarização e as ressignificações no trabalho docente são evidentes na medida em que o Banco Mundial orienta e recomenda a substituição do trabalho que é eminentemente do professor e transfere para as TIC em forma de pacotes personalizados. Em síntese, este relatório do BM conduz de maneira centralizada para justificar o uso das tecnologias para o trabalho docente, deixando-nos acompanhar o aprofundamento do movimento empreendido pelos organismos internacionais que se formula e direciona à educação para os países membros.

Nesse sentido, a promoção de diversas formas de substituição tecnológica, apontando para a expropriação do trabalho docente, na medida do deslocamento do professor para a posição de quem executa tarefas bastante específicas, ainda que relacionadas à docência (BARRETO, 2012).

Por outro lado, sendo sustentada pelas políticas educacionais e, portanto, em condições distintas na disputa por hegemonia, assume o imaginário tecnológico como recurso para todos os problemas educacionais. Assim, tendem a ser colocadas na posição de agentes, como se fossem o sujeito das formulações. Supondo que as TIC tenham origem em uma “revolução” e que remetam a outras, a elas é atribuída a centralidade a ser analisada, na hipertrofia da dimensão imaginária da tecnologia como redentora, bem como da dimensão técnica da educação, a ponto de parecer dispensar o projeto social (MATTELART, 2002)

Os documentos produzidos pelos organismos internacionais são formulados em consonância uns com os outros e sinalizam um discurso que destaca a tendência da comoditização (FAIRCLOUGH, 2016), à medida em que discorrem a educação como uma mercadoria a ser usada e explorada, cuja lógica é da produção e do lucro. Dessa forma, a educação está a serviço do crescimento econômico direta e indiretamente, garantindo que outras políticas de aumento da produtividade tenham maior probabilidade de sucesso, estabilidade econômica e desenvolvimento social.

Diante desse cenário de mudanças, as instituições de ensino superior por exemplo e demais grupos educacionais que disponibilizam cursos em EAD se apresentam como mais bem sucedidas do que as instituições educacionais tradicionais, por proporcionar um custo baixo e ainda por cima atender às demandas do professor polivalente. Essas práticas discursivas veiculadas nos documentos e relatórios do BM mobilizam a economia e passam a fazer parte do discurso no meio do sistema educacional e com isso ressignificando-o como mais um setor da sociedade gerido pelas chamadas demandas e forças de mercado e um movimento estratégico de apagamento da agência humana (MAGALHÃES, 2008).

Esse processo de ressignificação do sistema educacional tem como objetivo adequá-lo aos modernos imperativos de adaptabilidade ao mercado de capitais, de aproximação do setor empresarial, de mudanças no padrão de financiamento, de gestão, de avaliação e de desconstrução da noção de autonomia das instituições públicas. Diante disso, a reestruturação da base material da acumulação de capital e

do Estado brasileiro exigiu uma reestruturação do ensino superior conforme a concepção e as orientações dos organismos internacionais do capital. Pois nesse movimento inaugura-se a presença dos interesses privados no ensino superior, mas acarreta sua reestruturação, fazendo com que o adensamento seja, por um lado, absoluto (crescimento das IES privadas e de sua presença no campo da educação superior) e, por outro lado, relativo, também no interior das IES e nas suas formas de relação com a sociedade e do Estado (MOTA JUNIOR, 2019).

No Relatório Anual do Banco Mundial de 2020 denominado “apoiar os países em tempos sem precedentes” cujos estudos estão direcionados aos países parceiros, trazem um diagnóstico de como estes países estão e como eles podem se tornar produtivos e melhorar a partir da construção de:

Ambiente propício para os investidores, sobretudo os do setor privado. Essa abordagem abrirá mais oportunidades para que governos e empresas ampliem infraestrutura crucial, expandam o acesso digital e gerem empregos. Além disso, trabalham com os países para fazer uma rápida transição para a economia digital, que pode impulsionar a produtividade, aumentar a inclusão financeira e gerar empregos (p.19)

Nesse movimento, proporcionar investimento para impulsionar a produtividade e gerar crescimento econômico, são elementos fundamentais para “o acesso à educação e à formação profissional, deixando muitos jovens qualificados para o mercado de trabalho e melhorando a qualidade dos serviços públicos” (BANCO MUNDIAL, 2020). Assim, a “produtividade” e outros substantivos abstratos produzidos a partir de adjetivos são escolhas lexicais que servem para a destruição de ações reais no movimento de nominalização do discurso.

Nos discursos do BM, a irrefutabilidade das orientações e recomendações direcionadas aos países membros se amparam em estudos que são promovidos por técnicos dos organismos internacionais onde nascem as experiências para um posterior encaminhamento direcionado a um suposto desenvolvimento dos sistemas educacionais dos referidos países. Desse modo, Magalhães (2008) explicita que “o discurso é produzido na modalidade objetiva e categórica, na medida em que a ideologia que subjaz às recomendações está posta de forma positiva e sem margem de negociação”.

No Relatório Anual do Banco Mundial de 2019 denominado “Erradicar a pobreza, investir em oportunidades”, o BM destaca que financia a educação nos

países em desenvolvimento, com programas em mais de 80 países. Segundo o relatório no exercício financeiro de 2019, foi fornecido US\$ 3,0 bilhões para programas educacionais, assistência técnica e outros projetos destinados a melhorar os resultados em termos de aprendizagem e proporcionar a todos a oportunidade de vencer e destacando a importância da educação para acelerar o progresso na construção do capital humano (BANCO MUNDIAL, 2019).

No documento do BM (2019), “erradicar a pobreza, investir em oportunidades”, o léxico “aprendizagem” procura imprimir uma outra forma de aprender focado nos resultados e no progresso econômico, redirecionando o até então processo ensino-aprendizagem pautados em uma educação emancipadora e autônoma. Para Biesta (2017), um dos principais problemas com o léxico aprendizagem é que ela tem provocado uma nova descrição do processo da educação em termos de transação econômica, ou seja, uma transação em que (1) o aprendiz é o potencial consumidor, isto é, aquele que tem certas necessidades, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para suprir as necessidades do aprendiz, e em que (3) a própria educação se torna mercadoria (uma coisa) a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendiz.

Nesse sentido, o papel do professor resignifica-se e passa a ser de acompanhamento, facilitação, aconselhamento, apoio, tarefeiro, tutor, colaborador e assim promover orientação a serviço dos esforços dos aprendizes para acessar a aprendizagem, utilizar e assim criar o conhecimento. Embora a aprendizagem tenha se tornado quase que onipresente no discurso dos organismos internacionais, tornou-se muito mais central na compreensão da educação construindo noções como “servir de andaime” tem fornecido uma perspectiva em que o ensino pode ser facilmente redefinido com apoio e facilitação para a aprendizagem (BIESTA, 2017).

As construções discursivas no documento do BM (2019) “Erradicar a pobreza, investir em oportunidades”, promove a centralidade salvacionista do uso das TIC quando faz referência ao léxico “tecnologia” para expansão e desenvolvimento econômico, produzindo a recontextualização das TIC e resignificando a formação e o trabalho docente conforme explicita as diretrizes:

1) A tecnologia oferece novos caminhos para os países mais pobres alcançarem o resto do mundo, [...], a tecnologia possibilita avanços em uma variada

gama de setores, criando oportunidades para pessoas, governos e empresas (Banco Mundial, 2019, p. 13).

2) As tecnologias para enfrentar desafios, como o acesso à educação (Banco Mundial, 2019, p. 19)

3) Apoia o ecossistema de *start-ups*, inclusive os empreendedores voltados para as tecnologias digitais (Banco Mundial, 2019, p. 35).

4) A tecnologia digital também está impulsionando o crescimento na chamada “*gig economy*”²⁷, em que organizações e indivíduos contratam trabalhadores independentes para tarefas de curto prazo. Essas novas formas de trabalho misturam os limites entre o emprego formal e o informal (Banco Mundial, 2019, p. 51).

O discurso do BM ressalta de maneira explícita que as TIC caminham para substituir o trabalho do professor – substituição total e/ou parcial -, promovendo relações outras como se fossem trabalhos por demanda, remuneração por serviços, como por exemplo cursos na modalidade EAD, cursos de formação continuada *online*, o “professor *delivery*” ou as plataformas para contratação de *freelancers* como a empresa brasileira Crowd²⁸, onde é possível encontrar especialistas para todas as áreas de atuação, inclusive a educacional. Barreto (2014, p. 61) explicita que:

A recontextualização das TIC para a/o EAD, na sua “tradução” brasileira das recomendações dos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, pode ser analisada por diferentes ângulos. [...], como uma espécie de “marco zero” das propostas de substituição tecnológica, importam a relações entre: 1) as ressignificações de “distância”, afastando-se progressivamente do seu sentido físico e se aproximando da “democratização”; 2) as formas de controle da formação/certificação de professores, unindo as pontas currículo-avaliação, ambos, centralizados; e 3) o duplo movimento: expansão de ofertas de vagas no ensino superior e redução das TIC à veiculação de materiais de ensino.

Na perspectiva do trabalho docente, toda essa dinâmica de flexibilização que é promovida por essas demandas e sobretudo pela flexibilização centrada nas TIC

²⁷ O Dicionário de Cambridge considera “*gig economy*” como um arranjo alternativo de emprego. “Uma forma de trabalho baseada em pessoas que têm empregos temporários ou fazem atividades de trabalho freelancer, pagas separadamente, em vez de trabalhar para um empregador fixo”

²⁸ A Crowd é uma plataforma B2B que acelera o marketing e a tecnologia das empresas/startups através da contratação de profissionais freelancers sob demanda. Disponível em: <<https://comunidade.startse.com/in/crowd>>

espolia e precariza o trabalho docente na medida em que ressignifica o seu fazer pedagógico, limitando a um tutor, um tarefeiro, animador de maneira presencial e/ou a distância. Desse modo, nas práticas discursivas formuladas pelo BM, as TIC têm lugar de destaque uma vez que as intenções para a educação nos países periféricos (membros) são imensamente facilitadas por estes aparatos, potencializando cada vez mais a formação de uma grande quantidade de professores precarizados.

O cotejamento do conteúdo e dos discursos dos documentos oficiais produzidos pelos organismos internacionais (neste caso específico, pelo Banco Mundial), assim como a legislação das medidas da contrarreforma da educação aprovadas pelo governo e as interlocuções mantidas em reuniões e eventos, apontam para a existência de uma convergência entre ambas as partes no que toca à agenda da política educacional e demais segmentos das políticas públicas. (MOTA JUNIOR, 2019).

4.2.2 Outros organismos internacionais

Além do Banco Mundial, os OI como a UNESCO, OCDE, entre outros, formulam uma série de documentos que sinalizam de maneira explícita uma acomodação e aparelhamento do Estado nos países “parceiros” do qual se tornam reféns e peças fundamentais para um novo padrão de acumulação de capital, característica específica do imperialismo neoliberal.

Nesse contexto, a educação aparece como um grande e importante aparelho de crescimento econômico e conseqüente aumento da produtividade e, nesse movimento de busca pelo desenvolvimento, as novas exigências das TIC são as grandes norteadoras da necessidade de aumento de produtividade.

A partir da década de 1990, as estratégias dos OI e suas ações integradas se intensificaram desde o campo das políticas sociais, financiamento, assessoramento e sobretudo nas orientações e formulações nas políticas destinadas à educação que desencadearam “uma agenda global para a educação e para a realização de reformas educacionais para a América Latina e o Caribe começa a ser preparada em conjunto com a UNESCO” (MELO, 2004, p. 175).

A UNESCO anualmente lança uma série de Relatórios de Monitoramento Global da Educação com financiamento aos governos, agências multilaterais, organizações não-governamentais e fundações privadas. Dezesesseis relatórios foram publicados no período de 2002 a 2020:

Nova série do Relatório de Monitoramento Global da Educação

2020 - Inclusão e educação para todos.

2019 - Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros.

2017/8 - Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos.

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.

Dos dezesseis relatórios elencados, analisamos apenas os documentos que abordam sobre o modo de inclusão das tecnologias da informação e da comunicação no processo educacional. Nossa intenção é analisar as relações discursivas que estão relacionadas à centralidade das TIC na educação.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação – Inclusão e educação: todos sem exceção, ressalta que “a educação técnica e profissional pode facilitar a inclusão no mercado de trabalho de grupos diversos e despertar seu potencial requer tornar os ambientes de aprendizagem mais seguros e acessíveis” (UNESCO, 2020, p. 14).

Assim, o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020, analisa os mecanismos sociais, econômicos e culturais que discriminam crianças, jovens e adultos em situação de desvantagem, e os excluem da educação ou os mantêm marginalizados. Identifica as práticas de governança e financiamento, currículos, livros didáticos e avaliações, formação de professores, infraestrutura escolar e

relações com estudantes, pais e comunidades que podem promover o processo de inclusão. Além disso, recomenda políticas para que a diversidade dos estudantes seja enaltecida como uma força de coesão social.

Nesse sentido, a UNESCO busca coordenar a política global na direção educacional, implementando as atividades, avaliando os progressos alcançados, analisando as políticas orientadas e formuladas, distribuindo conhecimentos sobre as boas práticas e orientando quanto aos desafios dos países emergentes. Com os conhecimentos devidamente disseminados e tornando-se largamente assimilados por todos, a política global de educação centraliza nas TIC as respostas às questões importantes para alcançarem seus objetivos estabelecidos em suas formulações.

Todas as crianças devem aprender com base em um currículo flexível, relevante e acessível, que reconheça a diversidade e atenda às várias necessidades dos estudantes. A linguagem falada e de sinais, além das imagens nos livros didáticos, deve tornar todos visíveis ao eliminar estereótipos. A avaliação deve ser formativa e permitir que os estudantes demonstrem a aprendizagem de várias formas. A infraestrutura da escola não deve excluir ninguém, e precisa **explorar o enorme potencial da tecnologia**. (UNESCO, 2020, p. 23) Grifo nosso.

Um outro aspecto que chama atenção é a modalidade usada no discurso da UNESCO que apresenta um suposto papel de “salvador da pátria” apresentando as TIC como uma política capaz de articular educação, conhecimento e desenvolvimento, a fim de garantir o progresso técnico, através do desenvolvimento de habilidades, para garantir a reestruturação econômica e o desenvolvimento social.

A disponibilidade de dados sobre as habilidades básicas em tecnologias da informação e comunicação (TIC) está crescendo; O Indicador Global 4.4.1 abrange nove habilidades básicas de TIC; As pesquisas europeias sobre TIC informam sobre a aquisição de habilidades digitais e sobre a importância relativa da escola, do trabalho e do lar; Apesar da relevância das habilidades em TIC para o trabalho, em 2018, 10% dos entrevistados participaram de uma formação específica em TIC no trabalho e 20% participaram de pelo menos uma atividade geral para melhorar seus conhecimentos em informática, softwares e aplicativos. O desenvolvimento das habilidades em TIC ocorre com mais frequência por meio de treinamentos online gratuitos ou do autoestudo, especialmente entre os jovens (UNESCO, 2020, p. 29)

As TIC inseridas no currículo escolar são capazes de promover conscientização política, cidadania e garantir aos jovens um lugar no mercado (UNESCO, 2008, p. 02). Nesse movimento, é possível perceber que as práticas discursivas da UNESCO sinalizam explicitamente 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” (SILVA, 2017, p. 171). Dessa forma, o sentido fundamental dos organismos internacionais é privilegiar as TIC, sob uma lógica mercadológica e reducionista, utilizando-se do determinismo tecnológico que antecipa os acontecimentos no processo educacional e formulam políticas que resolvam essa problemática a partir do uso das TIC.

Demonstrado lugar de centralidade das TIC nos discursos da UNESCO e nas conduções, formações e orientações das políticas educacionais brasileiras. E sob essa lógica depreciativa do determinismo tecnológico é aceitável observar nos elencados a seguir que, apoiados, basicamente, no discurso da precarização e esvaziamento do trabalho docente confiam no papel “salvador” das TIC:

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 à 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).

Dessa forma, A UNESCO confere às TIC um poder imaginário de colaborar 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, 2016b, p.01)

Compactuando com as ideias de Fairclough (2016), defendemos que o discurso precisa ser compreendido como uma forma de ação historicamente situada, considerando que as estruturas que organizam a produção discursiva nas sociedades produzem a cada nova enunciação uma ação que pode ter como objetivo central a manutenção do *status quo* ou a transformação social. Dessa forma, destacamos que os relatórios de monitoramento global da Educação, publicados anualmente pela UNESCO que dão conta das Metas de Educação Para Todos (EPT), pactuados no Fórum de Dakar, no ano de 2000, almejam produzir quais estratégias, políticas e programas de educação são efetivamente conexas com as questões econômicas, sociais, ambientais e políticas da agenda de desenvolvimento sustentável no Brasil (UNESCO, 2016b).

Podemos mencionar como exemplo o Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/2014, intitulado Ensinar e Aprender: Alcançar qualidade para todos, que enfatiza 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).

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; 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. O custo anual desse problema é de aproximadamente US\$ 129 bilhões. Investir nos professores é fundamental: em cerca de um terço dos países, menos de 75% dos professores da educação primária são capacitados segundo padrões nacionais. Em um terço dos países, o desafio de capacitar os professores já existentes é maior do que contratar e capacitar novos professores; A alfabetização universal é fundamental para o progresso social e econômico. Habilidades de letramento são melhor desenvolvidas na infância, por meio de uma educação de qualidade (UNESCO, 2014, p. 3; 5;10).

No referido relatório, a expressão “qualidade da educação” apresenta-se 38 (trinta e oito) vezes mostrando a intercessão dos discursos do campo educacional e campo econômico. Para Fairclough (2016), é possível constatar 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. Nesse sentido, Silva (2019) explicita que é possível perceber que os elementos discursivos e os termos da interdiscursividade da UNESCO revelam a noção de que a qualidade do ensino das escolas não é satisfatória e, portanto, destinadas ao fracasso. Ao mesmo tempo, discursivamente, a UNESCO vincula às boas práticas de alfabetização ao progresso social e econômico, sinalizando ainda para formulações prescritivas com o intuito de promover reformas educacionais, que planejadas em outros contextos, precisam construir consensos locais para que sejam consolidadas.

O relatório destaca ainda especial atenção aos planos de educação, e ressalta que estes devem descrever objetivos e estabelecer marcos de referência com o intuito de responsabilizar os governos pela concretização das metas. Com isso, a melhoria da aprendizagem das crianças marginalizadas deve ser focada nesses documentos como um objetivo estratégico. Além disso, na busca da melhoria da aprendizagem, os planos precisam incluir ampla variedade de abordagens para aperfeiçoar a qualidade dos docentes, devendo ser construídos a partir de consultas com os professores e com seus respectivos representantes coletivos.

No Quarto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos denominado: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão, o organismo explicita a centralidade das TIC em suas formulações quando destaca que **“as tecnologias de informação e comunicação podem ser desenvolvidas de modo que possam utilizar ao máximo seu potencial para melhorar o acesso à aprendizagem”** (UNESCO, 2020, p. 181) (grifo nosso).

Uma pista semântica nesta prática discursiva formulada e orientada pela UNESCO é digna de nota a recorrência da escolha lexical “acesso” que aparece 258 vezes no relatório, associada não apenas à informação tomada como conhecimento, mas à aprendizagem, em construção que sugere deslocamento radical: a aprendizagem não mais como processo interno, deslocada para a condição de produto dado, a ser acessado. É a celebração de uma espécie de aprendizagem sem ensino: como “autoaprendizagem” ou aprendizagem mediada pelas TIC, estas

frequentemente representadas como dispensando a intervenção humana etc. (BARRETO, 2012).

As tecnologias da informação e da comunicação são cortejadas por sua habilidade de nivelar o campo das oportunidades dos educandos, embora a familiaridade adequada com o formato online seja necessária. Elas oferecem acesso à educação de qualidade para pessoas em áreas remotas e para aqueles em áreas urbanas que buscam arranjos flexíveis de aprendizagem. Espera-se que as TIC não apenas melhorem o acesso, mas também apoiem a qualidade da aprendizagem e melhorem os mecanismos para assegurar a qualidade e o reconhecimento da aprendizagem (UNESCO, 2017). Os países estão relatando que o acesso à aprendizagem digital na forma de MOOCs²⁹ e recursos educacionais abertos (REA) têm resultado em uma escolaridade mais elevada.

A União Internacional de Telecomunicações (UIT, 2017, p. 119) concluiu que os LDC³⁰ precisam enfrentar não só os desafios de infraestrutura, mas também as insuficiências na formação de capacidades e formação nas TIC. Essa questão tornou-se particularmente urgente em vista da mudança generalizada em direção a uma educação aberta, que inclua cursos online abertos em massa (MOOCs), materiais didáticos abertos e vídeos de ensino, além de uma ampla gama de outros recursos educacionais abertos. Embora eles apresentem oportunidades extraordinárias para ampliar a participação na aprendizagem, há também barreiras práticas consideráveis, se bem que potencialmente solucionáveis, para garantir que a educação aberta seja realmente disponível para todos.

Diante disso, o crescimento das práticas educacionais abertas, dos cursos online abertos e massivos (MOOCs) aos recursos educacionais abertos (REA), apresenta enormes oportunidades para aumentar a participação na aprendizagem e a educação de adultos. Também há potencial para ampliar a participação, como no caso da Nigéria, onde a Universidade Nacional Aberta tem experimentado tanto um visível crescimento no número de estudantes quanto tem utilizado apoio direcionado para aumentar a participação pelos grupos sub-representados, como mulheres, pessoas com deficiência e prisioneiros. Dessa forma, o uso das tecnologias digitais

²⁹ Massive Open Online Courses (Cursos Online Abertos e Massivos)

³⁰ As lacunas de gênero mais acentuadas estão nos países menos desenvolvidos (LDC, na sigla em inglês)

e dispositivos móveis para operar recursos educacionais tem um potencial bastante considerável (UNESCO, 2020).

Conforme os relatórios da UNESCO, observamos que as estratégias para promover políticas educacionais “devem ser tecnicamente fortes, politicamente atraentes” (UNESCO, 2015), pois elas devem ter objetivos explícitos, competências técnicas e estratégicas específicas. Um aspecto importante a se destacar no caso do discurso da UNESCO, são as escolhas lexicais que têm importância fundamental e estratégica para a investigação das relações ideológicas (FAIRCLOUGH, 2016). Pois, observando essa lógica, constatamos que a dimensão ideológica se sustenta no posicionamento favorável à globalização, à agenda neoliberal e sobretudo às TIC como elemento central para promover a democratização do ensino e da aprendizagem. Podemos destacar diversas ocorrências, mas a Estratégia n.º 10 nos chamou atenção quando destaca que o “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” (UNESCO, 2015, p. 11).

Nesse movimento, o fetiche salvacionista do uso das TIC faz referência à promoção, expansão e sobretudo sinaliza para a institucionalização da educação à distância, a partir de dois aspectos centrais. De um lado, as TIC são exaltadas, mas por outro lado, o papel do professor é resignificado tornando-se um mero coadjuvante no processo ensino e aprendizagem, ou seja, a construção discursiva nos discursos da UNESCO se dá a partir de escolhas lexicais como “aprendizagem” e “potencial” e por outras escolhas que possuem relações com estes.

1. Esses domínios serão referenciados quando relevantes. A RALE (Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos) também frisa o grande potencial das tecnologias da informação e comunicação para promoverem a inclusão e a equidade, proporcionando aos adultos acesso às oportunidades de aprendizagem (UNESCO, 2020, p. 31).

2. As tecnologias de informação e comunicação também têm capacidade considerável para facilitar o acesso à educação para as pessoas (...), permitindo sua plena integração na sociedade (UNESCO, 2020, p. 31).

3. Postagem de e-recursos para o aperfeiçoamento dos professores na página web oficial do instituto de desenvolvimento profissional do qual fazem parte (UNESCO, 2020, p. 78).

4. A introdução dos programas online por meio do uso das TIC foi vista como tendo resultado em uma melhor qualidade e tem ajudado a alcançar os adultos (UNESCO, 2020, p. 120).

5. Primeiro, as políticas que tratavam da ampliação dos aspectos da aprendizagem ao longo da vida (tal como a educação técnica e profissional), diversificação dos modos de aprendizagem (i.e., online/aprendizagem à distância), estabelecimento de centros de aprendizagem (UNESCO, 2020, p. 120).

6. Enquanto a educação à distância e o uso de tecnologias de aprendizagem são maneiras para superar algumas das barreiras, a falta de estrutura pode ser um obstáculo (UNESCO, 2020, p. 145).

7. Acesso à educação à distância e continuada (UNESCO, 2020, p. 156).

8. Aprendizagem à distância e continuada e financiamento (UNESCO, 2020, p. 156).

9. Ao mesmo tempo em que reconhece que nem todos os cursos e programas estão disponíveis por meio de uma rápida expansão da educação à distância (UNESCO, 2020, p. 167).

Observamos que os argumentos discursivos anunciados pela UNESCO sinalizam explicitamente as potencialidades salvacionistas e centralidade das TIC no processo de desenvolvimento de aprendizagem para diversos contextos importantes, no entanto, há uma “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 à inadequação de formação dos professores para o uso destas ferramentas” (SILVA, 2019, s/p).

Outro destaque enfático nas práticas discursivas da UNESCO são as EADs como fonte salvacionista da aprendizagem, nesse movimento, a recontextualização das TIC na formação e no trabalho docente aparece de maneira explícita, à medida em que a formação de professores à distância considera as recomendações da UNESCO com uma dimensão de democratização do acesso ao conhecimento, assim como os interesses da comoditização educacional.

O que vimos claramente na composição discursiva dos relatórios da UNESCO, são as relações e os efeitos de sentidos que sustentam a relação entre educação, desenvolvimento social, econômico, trabalho e da TIC, ou seja, os discursos desse organismo no que tange às TIC tem um elo explícito entre a globalização e o mercado de trabalho. Para Silva (2019, s/p):

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. 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 têm sido apontadas 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.

Diante disso, é notória a recontextualização das TIC e a comoditização da educação, quando sofre influências das práticas discursivas dos organismos internacionais, e nesse caso, de maneira específica da UNESCO, na atual política educacional endereçada aos países periféricos, onde podemos observar o impacto na formação e no trabalho docente que tem se direcionado para uma lógica inteiramente instrumental e mercadológica priorizando o uso intenso das TIC e colocando em segundo plano o processo pedagógico que valoriza os conteúdos planejados, com a participação efetiva do professor, como sendo importantes e necessárias para a formação de um cidadão crítico e emancipado.

Outro organismo que analisamos foi a **OCDE**³¹ (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a qual é uma organização internacional que trabalha para construir melhores políticas para “uma vida melhor”. Tem como objetivo moldar políticas que promovam prosperidade, igualdade, oportunidade e bem-estar para todos. Oficialmente, a OCDE foi criada em 30 de setembro de 1961, data da entrada em vigor da sua Convenção. Juntamente com governos, formuladores de políticas e cidadãos, trabalham no estabelecimento de padrões internacionais baseados em evidências e na busca de soluções para uma série de desafios sociais, econômicos e ambientais. Desde a melhoria do desempenho econômico e a criação de empregos até a promoção de uma educação forte e o combate à evasão fiscal internacional, fornecem um fórum e um centro de conhecimento exclusivo para dados e análises, troca de experiências, compartilhamento de práticas recomendadas e conselhos sobre políticas públicas e definição de padrões internacionais.

³¹ <<http://www.oecd.org/about/>> Acesso em 19 out. 2020.

Sua fundação se deu a partir da visão político-estratégica dos governos dos países-membros, cujo objetivo era assegurar a manutenção da estabilidade econômica através do processo de integração da ordem econômica mundial ao modelo liberal de economia de mercado. Nesse movimento político, a OCDE surge com uma missão internacional – ser um espaço de orientação e formulação política, disputa de projetos e de aliança entre os países-membros –, destinada à consolidação do modelo econômico adotado no pós-guerra pelos países desenvolvidos, e em complementação ao arcabouço de outras organizações econômicas oriundas de Bretton Woods – o FMI, GATT (Acordo Geral de Tarifas e Comércio) e o Banco Mundial (PEREIRA, 2016).

Com a promoção e conseqüente ascensão do neoliberalismo na década de 1980, a globalização econômica adquire aspectos contemporâneos e apresenta como características constituintes: na dinâmica do capital, a migração da industrialização para o setor de serviços, em especial os relacionados com a tecnologia da microeletrônica e a informática; dentro dos serviços, a hegemonia do capital financeiro; a formação de mega conglomerados empresariais, em especial do setor financeiro; o redirecionamento dos parques industriais dos países centrais para os periféricos. Entre esses, houve a pulverização dos processos produtivos para o desenvolvimento em diversos países, organizando-os através dos sistemas gerenciais multinacionais; a proteção do direito de propriedade intelectual, com regulamentação mundial de patentes e, com efeito, desregulamentação econômica, mediante o enfraquecimento da presença estatal na governabilidade de suas próprias economias, favorecendo a regulação via mercado (MÉSZÁROS, 2009).

Nesse movimento, no início dos anos de 1990, acelerou-se o processo de expansão política da OCDE em conjunto com os processos e avanços do capitalismo, ultrapassando fronteiras dos Estados-Nação, reconfigurando as formas de organização social e técnica do trabalho, da produção e reprodução ampliada do capital. Assim, para a reprodução do capital internacional, toda economia nacional servia como região de exploração, redimensionando os espaços e tempos e, sobretudo, reconfigurando a força do trabalho, conforme explicita (PEREIRA, 2016, p. 73):

O processo de reestruturação do capital e da globalização contemporânea, ao internacionalizar a produção, circulação e

consumo, desconfigurando os Estados-Nação, suas economias e culturas, também desconfigura o homem, pois este determina e é determinado pelo modo de produção ao qual subexiste. Neste processo de desconfiguração acentuada, em que tudo passa a ser mercadoria, o homem em si, ou melhor, sua força de trabalho, também passa a sê-lo. Tornando-se uma coisa em si, o homem e sua força de trabalho passam a cumprir, simultaneamente, papéis e funções no processo de internacionalização do capital e de expansão da concepção neoliberal.

A partir desse cenário de mudanças, o Estado capitalista também se reconfigura para contemplar às demandas do capital internacional, e suas agências, incluindo também as instituições públicas e administrativas, modernizam-se, ou melhor, adaptam-se às exigências da regulação e normatização mundial dos mercados de capitais. Daí advêm os processos de desestatização, desregulamentação, privatização, entre outros (FRIGOTTO, 1995; HARVEY, 2011), que compõem uma quantidade significativa de atividades expressas no programa neoliberal do modo de produção e reprodução do capital, e que afetam um conjunto de áreas sociais entre elas a educação e de maneira específica a formação e o trabalho docente.

As políticas da educação neoliberal asseguram que o papel do professor irá ampliar, ao invés de reduzir a aprendizagem através de pacotes personalizados mediante “um modelo de *coaching* na medida em que a tecnologia avançar e permitir que os professores gastem menos tempo com tarefas rotineiras e lhes propicie novas formas de entender e interagir com seus alunos.” (MICROSOFT EDUCATION, 2018, p. 5).

Aos professores formula-se uma dose extra de motivação para personalizar suas aulas, para superar as limitações de tempo, currículo e recursos de avaliação ou flexibilidade para assim proceder (MICROSOFT EDUCATION, 2018). Esse tipo de educação sinaliza explicitamente um discurso com uma atitude funcionalista, se posicionando aos interesses das políticas educacionais neoliberais, precarizando o trabalho do profissional e comoditizando a educação.

Para Fairclough (2016), Marx mesmo percebeu os efeitos da comoditização sobre o discurso, quando se referiu às pessoas nos ternos de “mãos” em contextos industriais, como por exemplo, é uma maneira de vê-las como mercadorias úteis para produzir outras mercadorias, como força de trabalho do professor incorporada.

Nesta perspectiva, o professor assume o papel de colaborador para com o processo de naturalização da educação comoditizada (RODRIGUES, 2007) quando reproduz as bases da nova ordem social, produzindo capital humano para adaptar-se às competências do projeto de educação induzido pela OCDE por meio do apelo de uma espécie de futuro antecipado. Diante disso, podemos dizer que o projeto contemporâneo de ensino e de aprendizagem que utiliza o tal apelo se complementa com três pilares: Plataformas Colaborativas; Inteligência Artificial e Realidades Mistas. Sendo que as plataformas colaborativas compreendem um novo tipo de modelo de economia compartilhada. Permite aos estudantes novas alternativas para interagir virtualmente e trabalhar juntos, além de ofertar aos professores novos mecanismos para engajar suas próprias comunidades profissionais, elaborar planos de aulas customizados e dar o *feedback* em tempo real, bem como personalizado para os alunos. A Inteligência Artificial (IA)³² proporciona aos docentes e escolas mecanismos para compreender a progressão dos alunos, permitindo gerenciamento muito personalizado, ágil e focado no conteúdo. Já as realidades mistas permitem criar experiências de aprendizagem em imersão (virtual e real) fomentando um crescimento das competências cognitivas e socioemocionais ampliadas, assim como fornece experiências de aprendizagem otimizadas pode gerar ganhos sociais e econômicos substanciais para os alunos (MICROSOFT EDUCATION, 2018).

Essas plataformas colaborativas, inteligência artificial e realidade mista em imersão promovem novas cadeias de produção de valor via produção de serviços e produtos transformados em mercadorias tecnológicas que são influentes ferramentas para o controle do conhecimento e da determinação das necessidades básicas dos professores quando os grandes grupos empresariais do ramo da educação neoliberal anseiam como mão-de-obra. Desse modo, o controle do conhecimento e da formação do trabalho docente manifestam-se para:

Transformar o tempo em sala de aula para focar em abordagens de aprendizagem personalizada; ter insights de criação de valor na aprendizagem; inclusão, ampliando as habilidades de todos os alunos; desenvolver habilidades críticas por meio de experiências inseridas; oferecer experiências de imersão e multissensoriais que

³² A Inteligência Artificial é uma simulação dos processos da inteligência humana feita por sistemas computacionais. Esses processos podem incluir o aprendizado, raciocínio e autocorreção. Aplicativos de IA incluem reconhecimento de voz, visão e pensamento. Os exemplos de IA incluem processo de automação robótica, aprendizado de máquina, visão por máquina, processamento de idiomas naturais, reconhecimento de padrões e robótica (*Microsoft Education*, 2018, p. 22).

preparem os alunos para um envolvimento mais aprofundado (MICROSOFT EDUCATION, 2018, p.21).

Nesse movimento, o discurso com um olhar voltado para o futuro parece ser uma nova fonte de constituição de redes de consenso global e de busca por hegemonia, como explicita Gramsci (2016, p. 96):

O exercício “normal” da hegemonia, [...] caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variável, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expressos pelos chamados órgãos de opinião pública – jornais, associações –, os quais, por isso, em certas situações são multiplicados.

Assim, essa relação hegemônica da OCDE se concretiza como direção política e cultural, concepção de mundo e ético-moral, os quais se difundem pedagogicamente nos discursos de modernização da educação por uma formação futura e de competências que ainda não existem. Diante disso, a OCDE atua combinando políticas de crescimento econômico, mercados competitivos e educação, por entender que esta é a chave para a reprodução do capital. O organismo atua e (re)direciona o processo de globalização econômica e de reestruturação do capital, contribuindo para o processo de ressignificação da teoria do capital humano, formulando e implementando propostas que buscam adaptar as políticas educativas às demandas oriundas do mercado de trabalho (PEREIRA, 2016).

As formulações e orientações da OCDE sinalizam para a educação as TIC numa tentativa salvacionista de personalizar a escola e promover a aprendizagem e precariza o trabalho do professor, conforme explicitado no documento “Educando Crianças do Século XXI: Bem-Estar Emocional na Era Digital”

As escolas que têm sucesso no uso da tecnologia efetivamente estabelecem parcerias fortes com os principais interessados em universidades, empresas de tecnologia e outras organizações. Isso nem sempre é simples, pois pode envolver atores com agendas conflitantes, o que, por sua vez, pode minar a capacidade de estabelecer colaborações saudáveis. A formação de parcerias com empresas do setor privado (por exemplo, especialistas em segurança cibernética ou representantes de grandes plataformas / provedores de serviços como Google ou Microsoft) pode ser particularmente desafiadora, dadas as diferentes agendas e expectativas dos

setores. No entanto, dada a velocidade da mudança tecnológica, é quase inevitável que seja encontrada uma maneira de esses atores trabalharem juntos. Isso é especialmente verdadeiro devido à natureza descentralizada de muitos sistemas educacionais, que efetivamente atribuem a responsabilidade de proteger os dados dos alunos e de garantir a segurança da infraestrutura de tecnologia da escola e da classe para o nível da escola (OCDE, 2020, s/p)

Nesse sentido, existe uma articulação refinada entre economia e educação sobre novas bases, dando concretude ao que Harvey (2011) denomina de nexo Estado-finanças no interior da estratégia capitalista de dominação e apropriação do fundo público. Sobretudo após a crise de 2008, esse movimento político do capital assenta-se na recomposição de um projeto hegemônico-conservador (PEREIRA; SILVA, 2018) que tenta não só dar continuidade às reformas educacionais brasileiras empreendidas a partir dos anos de 1990, mas aprofundar as redefinições dos papéis e funções estatais.

A OCDE opera em três segmentos combinando políticas de crescimento econômico, mercados competitivos e educação, por entender que esta é a chave para a reprodução do capital. Ou seja, o organismo age e direciona o processo de globalização econômica e de reestruturação do capital, contribuindo para o processo de ressignificação da teoria do capital humano, formulando e implementando propostas que buscam adaptar as políticas educativas às demandas oriundas do mercado de trabalho

Nesse intento, a educação pública deve assumir a tarefa de formar professores com um novo perfil para que possam compactuar com uma formação instrumental e ser benéfico aos mercados do capital, ao mesmo tempo, defender e difundir as ideologias que sustentam as respectivas instruções. Ou seja, impõe-se à educação pública um determinado tipo de formação que passa *stricto sensu* pela instrução e treinamento com base na indução desencadeada pelas avaliações externas em larga escala construídas para atender aos requisitos básicos das prescrições do capital (PEREIRA, 2019).

Nesse movimento, os grandes conglomerados empresariais do ramo educacional pressionam por uma concepção mercantil na educação pública por intermédio da utilização de métodos próprios do mercado de capitais. Podemos destacar como exemplo dessas práticas recentes a adoção de sistemas privados na

escola pública; as críticas à formação docente nas universidades que não ensinam ao professor as técnicas do “ensinar a ensinar”; os testes de verificação de conteúdo dos alunos e os mecanismos de premiação e punição de docentes por meio de avaliações que acabam por desestruturar a carreira e o senso coletivo de categoria (FRIGOTTO, 2011).

Desse modo, a pressuposição de uma forte causalidade entre o trabalho docente e o sucesso escolar está na genealogia do desenvolvimento de uma engenharia pedagógica cujo objetivo é ajustar a avaliação das práticas para melhor padronizar os currículos escolares no tempo e no espaço. Aí estão descritas as atuais prescrições de eficácia de resultados na gestão dos estabelecimentos escolares, entre outros meios, pela integração e centralização pedagógica das TIC no sistema educacional.

É possível intensificar o uso da força de trabalho por meio de uma suposta revolução tecnológica: cada vez mais alunos atendidos por menos professores e, até, cada vez mais demonstrações da eficiência dos meios para os fins estabelecidos. Com tantos materiais disponíveis, cabe aos professores fazer as escolhas “certas” e controlar o tempo de contato dos alunos com eles. Com o deslocamento do foco do ensino para os materiais, na maioria das vezes tidos como autoinstrucionais, são esvaziados os vínculos lógicos entre as TIC a serem utilizadas no ensino e a formação do professor. Sequer precisa ser objetivada esta formação, uma vez que as TIC supostamente preenchem os vazios: programas de capacitação em serviço. Reciclagem para os “formados” e estratégia de substituição de uma sólida formação inicial necessária (BARRETO, 2001, p. 17).

O sistema educacional é utilizado como meio de legitimação das notórias formas de estratificação e de divisão social. Isso tem justificado o controle exercido pelo Estado nos programas escolares e na formação dos professores. O controle da “qualidade” da educação é mantido por uma linguagem estandardizada de avaliação definida por competências. O professor é posto na condição de “tarefeiro, cuja competência é identificada à realização de procedimentos preestabelecidos, basta treinar habilidades desejáveis em curto prazo” (BARRETO, 2001, p. 27) (grifo nosso).

Assim, a OCDE considera o trabalho docente somente como um conjunto de operações técnicas a ser avaliado por meio de seus resultados aparentes e imediatos é uma forma de ressignificar e precarizar a sua importância social. O

trabalho docente, como categoria central da profissão de professor, precisa ser compreendido em suas relações sociais e culturais.

Nas análises feitas nas diretrizes apresentadas nos documentos examinados, percebemos que a divulgada inovação pedagógica se expressa nas medidas que focam o acesso às TIC como condição suficiente para a aprendizagem. No entanto, o simples acesso aos meios digitais não assegura as mesmas oportunidades de aprender e participar do processo de inclusão digital.

Outro aspecto que observamos nas recomendações e condicionalidades propostos pelos organismos internacionais aos países em desenvolvimento para o contexto atual foi a massificação e implantação das plataformas educacionais, que se escancarou com a pandemia do coronavírus e abriu caminho para a promoção de propostas direcionadas aos viés econômico das instituições, quando os segmentos das TIC e as plataformas digitais injetaram investimentos gigantescos no campo educacional inicialmente nas escolas particulares e através de políticas oriundas de recomendações dos OI também se estenderam para as escolas públicas.

Grandes grupos empresariais que atuam no segmento educacional ampliaram sua visibilidade nesse contexto pandêmico como a “Eleva Educação” do multimilionário Jorge Paulo Lemann; a Anhanguera; GP Investimentos – Estácio; Laureate entre outras. Esses conglomerados usam sistema Plataforma de Ensino e um método que destaca termos como ‘treinamento’, ‘benchmark’, ‘marca’ e ‘meritocracia’ para reforçar a ideia de um ensino conteudista e com foco em formação de lideranças cuja estratégias são de padrão empresarial seguindo um modelo das instituições de cunho essencialmente mercadológico.

Nessa perspectiva, esse movimento dos conglomerados se associa a uma agenda neoliberal brasileira, onde promove um projeto de educação básica em que a classe dominante define as formas e conteúdo do processo formativo dos alunos direcionando-os para o mercado de trabalho, conforme explicita Leher (2020, s/p):

Vários dos grandes grupos econômicos do país, bancos, empreiteiras, setores do agronegócio e da mineração, perceberam quanto é estratégico ditar os rumos da educação que surgirá no Brasil pós-pandemia. E fazem isso como uma política de classe, atuam como classe que tem objetivos estruturados, um projeto, concepções claras de formação, de modo a converter o conjunto das crianças e dos jovens em capital humano.

Com esse cenário de plataformização educacional, onde o discurso salvacionista da educação é promovido trazendo supostas soluções e receitas prontas, o trabalho docente se reconfigura, pois não há mais planejamento, o processo de ensino sai de cena e o papel de aprender automatiza-se quando o estudante acessa as ferramentas e conseqüentemente os conteúdos disponibilizados pelas plataformas educacionais. Isso é um retrato de políticas públicas de educação que têm sido implementadas de modo a atender as exigências constantes nos documentos propostos pelos organismos internacionais aos países membros e em desenvolvimento e um exemplo claro de recontextualização das TIC para substituição total e parcial do trabalho do professor.

4.3 Recontextualização das TIC para a formação e o trabalho docente no Brasil

Numa relação intensa e crescente de textos e discursos, constituindo um andamento significativo de sentidos no contexto de um mundo globalizado e tornando aparentemente tão análogas políticas educacionais de países tão distintos, parece ter cooperado para aumentar as pesquisas educacionais que se apropriam do conceito de recontextualização formulado por Bernstein.

O conceito de recontextualização tem corroborado de maneira produtiva no entendimento das ressignificações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio das políticas educacionais endereçadas aos Estados-nação. São formulações e orientações de organismos internacionais que sofrem mudanças ao serem inseridas em outros contextos, essas orientações são alteradas pela intervenção de esferas governamentais intermediárias e das escolas, são políticas encaminhadas pelos países centrais que influenciam políticas de outros países e, são ainda, os múltiplos documentos de suporte ao trabalho dos professores que se modificam nos contextos disciplinares.

Nesse sentido, os processos de recontextualização de Bernstein (1996, 1998) analisa que os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais apreciados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los.

O alinhamento do Ministério da Educação e Cultura com as recomendações e orientações dos organismos internacionais são cada vez mais evidentes na medida em que parecem ir sempre além das orientações indicadas, sobretudo quando o assunto é a centralidade das tecnologias da informação e da comunicação numa posição de sujeito. Esses encaminhamentos são recorrentes nas reformas educacionais brasileiras, e de maneira específica para a formação e o trabalho docente, através de programas, projetos, formações e movimentos que sempre são para substituir uns aos outros, na procura de uma hipotética democratização da educação, da inclusão tecnológica e da igualdade, como elementos norteadores de uma almejada entrada na sociedade da informação.

As políticas educacionais promovidas no Brasil se aparelham com as ideologias neocolonialista imperialistas na medida em que a nova morfologia do trabalho acompanham as medidas adotadas na reestruturação do Estado brasileiro, influenciadas pela era da financeirização e da mundialização em escala global, introduzindo uma nova divisão internacional do trabalho, que apresenta uma clara tendência, quer intensificando os níveis de precarização e informalidade, quer se direcionando à “intelectualização” do trabalho, especialmente nas TIC (ANTUNES, 2018).

Diante disso, as políticas educacionais brasileiras sempre foram idealizadas em um movimento interno de suas instituições, ou seja, de outras instâncias, especialmente sob a forte influência dos países com maior desenvolvimento econômico. A presença dos organismos internacionais principalmente do BM na área educacional, tem relação com as consignações econômicas, cuja lógica sempre esteve e está na reprodução do capital e é considerada como “um braço das reformas mais gerais do Estado na lógica neoliberal” (HADDAD, 2008, p.11).

Esse movimento recorrente e endereçado a países em desenvolvimento e/ou periféricos através de documentos promovidos pelos organismos internacionais no que tange às reformas de sistemas educacionais, se amplia nas formulações das políticas educacionais nacionais no processo de recontextualização da formação e do trabalho docente cada vez mais evidentes. As crescentes ações e programas do Ministério da Educação aumentam cada vez mais em todos os níveis de ensino através da EAD, numa tentativa de alcançar a “todos” e usando um discurso de ensino democratizado, com a pretensão de promover a inclusão tecnológica e social em escala global.

A EAD como modalidade de ensino que deveria dar as condições de atender as demandas educacionais que se apresentam com maior possibilidade de legitimar as mudanças no ambiente educacional, democratizando o acesso às TIC, promovendo a igualdade de condições, favorecendo a autonomia para a vida, com flexibilização e custos acessíveis, se inscreve como um discurso reducionista, reforçando a promessa civilizatória de um sucesso que não chegará por uma simples implementação das TIC aos processos de ensino e da aprendizagem (MAGALHÃES, 2008).

As formulações das políticas educacionais brasileiras para a formação e para o trabalho docente se redirecionam e se fundem para contemplar as políticas para o crescimento econômico, sempre com a perspectiva de democratizar o ensino e promover a inclusão tecnológica. Esse discurso vai se naturalizando à medida em que esse novo cenário educacional comoditizado e à distância se tornam passagem para o crescimento econômico dentro de uma perspectiva de mundo globalizado. Esses mecanismos educacionais sinalizam muito explicitamente uma forma de substituição total ou parcial nos sistemas de ensino, e desta forma, recontextualizando a educação para o campo da prestação de serviço, consolidando o neocolonialismo imperialista.

As formulações do Ministério da Educação e Cultura que priorizamos nesta análise foram:

1. a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96. A história da formação de professores no Brasil sempre foi marcada por intensas disputas políticas e por jogo de interesses econômicos, assim como a própria história da educação brasileira. Nesse contexto, a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 (LDB, 1996) – foi formulada. Assim, passou a ser um marco da legislação do país no que se refere à educação e por promover mudanças significativas no contexto da formação dos profissionais da Educação, ao fundar os Institutos Superiores de Educação e ao abrir espaço para a modalidade de EAD, especialmente para a formação e o trabalho docente. A partir dela, os caminhos da educação para o século XXI foram delineados;

2. As DCNs para a formação de professores. Resolução CNE/CEB 3/2018, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019)

3. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), voltada para processos de desenvolvimento econômico, ao mercado, ao sucesso e desenvolvimento pessoal de poucos cidadãos e aparelhada com as fundações empresariais que defendem a prescrição do currículo.

4.4 Contextos e análise dos documentos

A década de 1990 foi marcada pelo avanço do neoliberalismo no Brasil e no mundo. Isto trouxe profundas mudanças no campo educacional e, conseqüentemente, no processo de formação e do trabalho docente. As formulações e os discursos dos organismos internacionais adotados pelo governo brasileiro fizeram com que surgissem novas demandas do mundo do trabalho, pois as reformas educacionais emergiram das transformações produtivas. Sobre esse período, inaugurado com o lema “Brasil Novo”, na posse do então presidente Collor de Melo em 1990, assumiu abertamente a prioridade de inserção do país no mapa do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam, de modo geral e especificamente, as políticas educacionais (SAVIANI, 2004).

As reformas educacionais da década de 1990 tinham como objetivo amoldar o sistema de ensino brasileiro às regras das políticas econômicas da nova ordem mundial, substituindo o conceito de formação humana básica pelo de competências individuais para o mercado. A partir dessas mudanças, a educação passou a ser defendida como aspecto fundamental do desenvolvimento econômico.

Nessa perspectiva, a educação volta a ser preocupação mundial, inclusive dos campos econômicos, os quais têm determinado reformas no campo da educação, de modo a considerar os interesses do mercado globalizado. Na sociedade capitalista, a educação é pensada como processo de amoldamento às necessidades e às exigências do modo de produção, formação para desempenhar funções hierarquizadas (dirigentes e dirigidos), formação para a vida em sociedade, nesse caso, a vida em sociedade capitalista (GENTIL e COSTA, 2011). Nesse movimento, os princípios empresariais são transferidos para a área educacional, transformando a educação em um produto de oferta no mercado, em uma mercadoria.

Entre os anos de 1988 e 1996, período pela qual houve a tramitação da atual LDB, existiram muitos conflitos entre as entidades públicas e a iniciativa privada, a disputa entre dois projetos de sociedade e de educação retornam ao cenário político-ideológico, porém marcaram presença novos atores. Segundo Brzezinski (2010), um fenômeno contribuiu para isto: as escolas básicas confessionais católicas e algumas escolas públicas foram aos poucos saindo do cenário educacional, para dar espaço às escolas privadas laicas em decorrência das profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado. Muitos aspectos então impulsionaram uma nova força hegemônica no campo educacional, com nítida tendência de conceber as instituições educacionais tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior como empresas de ensino, e estas mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautam exclusivamente pela lógica do lucro, comoditizando assim a educação.

Florestan Fernandes (1990) explicita que o novo desenho da sociedade, da economia, da política e da educação brasileira nesse período de redemocratização do país, nos anos de 1980 a 1990, transcorreu de:

Um fortalecimento generalizado e energético do privatismo escolar e do 'neoliberalismo' econômico, como propulsores da articulação de diversos tipos de empresa. As probabilidades de êxito são relativas. Mas é necessário avaliá-las à luz das agências de financiamento internacional e norte-americanas, que pretendem incrementar rapidamente a privatização e destruir um sistema de instituições públicas que opõem o Estado e a Nação à dominação imperialista e à internacionalização dos nossos recursos materiais e humanos (FERNANDES, 1990, p. 143).

Portanto, neste cenário da globalização de todos os campos da vida social, que as classes dominantes e responsáveis pela gestão econômica e política do país, aliadas aos parceiros estrangeiros, levaram o Brasil à entrada na ordem mundializada de modelo neoliberal.

Nesse contexto de transformações e disputas, a LDB 9394/96 foi promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988, mantendo-se o foco no reordenamento das relações sociais e nas modificações das políticas educacionais voltadas para as tecnologias das informações e da comunicação orientadas pela globalização. Com a

promulgação da LDB, outras medidas também foram adotadas, entre as quais podemos destacar: o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), os exames nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) entre outros, concretizando um movimento de reformas ajustadas pelas recomendações dos organismos internacionais.

No bojo da nova LDB foi criado também o Instituto Superior de Educação (ISE), que integrados ou não às universidades, passaram a ser a principal instituição responsável à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, trazendo o entendimento de que a educação atenderia as novas demandas do mercado de trabalho, considerando a acumulação flexível, conforme as políticas econômicas do cenário internacional, como destacam Barreto e Leher (2003, p. 40), ao analisarem que o discurso dos anos 90 foi uma via de mão única:

Em sintonia com a descentralização, avaliava-se que não bastaria fragmentar o sistema em unidades escolares relativamente autônomas, se os professores e os currículos não fossem flexíveis. Portanto, um grande desafio da reforma é flexibilizar o trabalho docente. Descentralizando a escola e flexibilizando o trabalho docente, os currículos poderiam ser mais facilmente reformados e, também, flexibilizados. E, assim, os valores que sustentam o novo espírito do capitalismo poderiam ser veiculados de forma mais sistemática, preparando os jovens para a “globalização”.

Nesse contexto histórico, a educação superior pública sempre enfrentou em sua trajetória grandes desafios para alcançar outros patamares, como explicita Farage (2020, p. 1):

[...] a educação pública brasileira foi margeada e pautada pelos interesses do capital, expressos, em especial, pelos organismos internacionais como Banco Mundial, FMI, Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entre outros. Organismos que são sujeitos políticos coletivos do capital e que ao longo dos últimos trinta anos elaboraram mais de quinze documentos para ditar como deveria ser a educação superior na América Latina.

Nesse cenário de implantação de uma nova ordem mundial, a educação é tratada como elemento chave para o processo de desenvolvimento do país. E os vínculos entre educação e a promessa de desenvolvimento são fundamentados pela ideologia da “sociedade do conhecimento”. Assim, o conhecimento figura como a grande riqueza no mundo contemporâneo, bastando para isso unir o acesso às informações ao desenvolvimento de habilidades em uma “nova modalidade de ensino”: a EAD, possibilitada pelos grandes avanços tecnológicos nesse período (MAGALHÃES, 2008).

A política para a formação de professores, na modalidade EAD, foi regulamentada na educação nacional com a nova LDB 9394/96, que constituiu as bases legais para o oferecimento da educação a distância. Outra medida neste mesmo ano, foi a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) através do Decreto Nº 1.917, de 27 de maio de 1996, no entanto, foi somente a partir de 2005 que a EAD é regulamentada, pelo Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

A nova LDB 9394/96 além de estabelecer no artigo 63, inciso II, a formação de professores fora da universidade ao incluir como locus de formação, os ISE, 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 (LDB, 1996).

Ainda nos artigos 80 e 87 estabelecem como normatizações: (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 lato 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 lato sensu (LDB, 1996).

Em 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)³³ foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Esse sistema fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e da comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação docente permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas.

Parece não haver dúvidas de que, em todos estes documentos, programas ou projetos, há um lugar central atribuído às tecnologias da informação e da comunicação no processo de formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, sobretudo com a crescente e anunciada propagação das tecnologias, com aparelhamentos cada vez mais desenvolvidos, como se unicamente deles dependesse todas as mudanças para a formação e o trabalho docente. Barreto (2010, p. 41) explicita que:

É aqui assumida como mistificadora a centralidade atribuída às TIC nos discursos oficiais, no processo de apagamento da sua articulação à noção de competência nas propostas formuladas pelo MEC, sejam elas voltadas para a formação inicial ou continuada de professores. Afinal, as TIC são pensadas como suporte para a distribuição em massa de materiais cuja assimilação será objeto de avaliação unificada, produzida de acordo com o conjunto de competências predefinidas e alçadas ao patamar de princípios de organização curricular, em circularidade que favorece a obtenção de resultados "positivos", até por excluírem outras mediações.

Nesse sentido, 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

³³ <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab> acesso em 25 jun 2020

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).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), segundo o documento analisado, trazem também um discurso de ensino híbrido quando corrobora com as orientações do discurso dos organismos internacionais, consolidado nas formulações das políticas educacionais para a formação docente e o trabalho docente, apontando a intertextualidade tão ilusória quanto a necessária anuência almejada. Todos estes discursos inscritos em diversas concepções ideológicas, resultam em textos que promovem contradições reiteradamente resolvidas por meio de estratégias discursivas.

Nesse movimento, os deslocamentos semânticos, algumas vezes expressos pela relexicalização, pela escolha de novos termos para indicar processos conhecidos, ressignificando-os. Estes processos, por outro lado, também podem ser objeto de um tipo de apagamento, através da nominalização, a conversão de processos em nomes, com a omissão do agente, transformando processos e atividades em estados e objetos, e as ações concretas em abstratas. Desse modo, a estratégia discursiva é concluída pela modalização assumida, pela suposta ausência de dúvidas em relação às propostas formuladas, como se elas fossem produto de inegável consenso (BARRETO, 2004).

As formulações das políticas para a formação docente são direcionadas para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pela sociedade global da informação, com o sentido que se desdobra discursivamente nas demandas do mercado e do capital sinalizadas nos textos e recomendações dos organismos internacionais. Nesse movimento, a crítica sobre as formulações das políticas educacionais promovidas pelo MEC nos dá subsídios para discorrer e discutir as mudanças que vêm sendo propostas dentro de um cenário econômico, político, social e cultural, no que tange ao sentido de centralidade atribuído às tecnologias da informação e da comunicação.

Diante disso, a interpretação do corpus documental no que tange à intersecção do uso das TIC e a formação docente, numa conexão com o trabalho dos professores, o Ministério da Educação e Cultura, tem a partir de suas formulações os respectivos pressupostos: 1. A democratização do ensino e da informação é o grande trunfo para a inclusão das pessoas numa sociedade global; 2. Consignação pelo desenvolvimento econômico apoiado pela ideia do direito à aprendizagem individual em detrimento de um projeto coletivo de educação; 3. O conhecimento organizado em competências e habilidades, sinalizando um novo perfil de trabalhador, conseqüentemente, impactando o trabalho docente; 4. O sentido hegemônico atribuído às TIC para garantir o desenvolvimento das competências e habilidades; e 5. A educação como um produto ou serviço mobilizados com o uso das TIC.

Partindo desses pressupostos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), julga que o sistema educacional está empenhado em dar oportunidades e promove a igualdade em todos os cenários possíveis, através das políticas educacionais que vem implementando e cumprindo o seu papel social junto à comunidade e trazendo desenvolvendo para o Brasil e para uma sociedade globalizada, onde quase tudo gira em torno das tecnologias da informação e da comunicação. Nesse sentido, o (MEC, 2020)³⁴ enfatiza em suas formulações que é importante:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens

. Nesse movimento, os textos nos dão a possibilidade de fazermos as nossas escolhas lexicais expressivas para a análise crítica de discurso: TIC como recurso pedagógico e ferramenta de formação, relexicalizando um (meio) material de ensino para objetos de aprendizagem, sinalizando para roteiros prontos para o (re)uso em diferentes contextos; investimento na aprendizagem, onde apresenta ressignificações evidentes e constituições de como acessar a aprendizagem.

³⁴ <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-aco-es-programas-e-projetos-637152388/85481-resolucao-define-diretrizes-para-formacao-de-professores>> Acesso em: 02 jul. 2020

O terceiro documento analisado é a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), que vem trazendo a ideia de melhoria da educação brasileira. A educação no Brasil sempre foi um campo de acirradas disputas e de grandes debates. Ultimamente, um dos grupos que entraram nessas disputas são as organizações sem fins lucrativos ligadas às grandes corporações, como explicita Michetti (2020), as corporações atuam de diversas formas, como por exemplo em parcerias com as secretarias municipais e estaduais de educação, na formação de “líderes”, em premiações de “boas práticas”, no financiamento de pesquisas na área de educação e na formação de “coalizões” para a consecução de políticas educacionais de amplo escopo, como a criação da chamada “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC).

E para compreendermos e analisarmos os interesses e as influências empresariais sobre as políticas de educação de uma forma geral, e especificamente a BNCC, é importante acompanharmos as ações dos organismos internacionais, como a OCDE, UNESCO e o Banco Mundial, assim como os conglomerados empresariais, fundações, institutos e consultorias brasileiras.

Desde 2013, grandes grupos empresariais não governamentais de profissionais da educação, atuaram para promover a construção de uma “Base de Qualidade”, através de debates, estudos e pesquisas com a comunidade acadêmica que envolveu gestores escolares, professores e alunos, além da apresentação de casos que deram certo em outros países. Uma dessas experiências apresentada pelos pesquisadores da área de educação como uma das principais inspiração do movimento pela construção da BNCC foi o *Common Core*³⁵, uma espécie de base nacional praticada nos Estados Unidos, a qual se limita apenas em linguagem e matemática, inclusive são as disciplinas analisadas pelas avaliações internacionais que mensuram a qualidade da educação oferecida no país. Assim, o Movimento pela Base (MPB) sugere recomendações a partir de referências estrangeiras:

O *Common Core* nos EUA, de intenção semelhante, criou oito padrões de Prática de Matemática. Cada um deles descreve uma expertise em particular que estudantes terão que desenvolver e que irão além dos conteúdos da aprendizagem. Nós recomendamos que o Brasil faça algo semelhante, usando seu texto preliminar como introdução aos Padrões da Prática. Sem uma enumeração e designação formal como Padrões, os sistemas de gestão, que

³⁵ Common Core em uma tradução livre significa núcleo comum.

cercam a instrução, não conseguirão digerir as práticas (PLANK. DARO.CARMICHAEL, 2016, s/p., grifos nossos).

É bem perceptível que a BNCC é um documento inspirado em experiências de redução e centralização curricular, fragmentação da educação básica, que visa padronizar o ensino, ajustando-o às expectativas do mercado de serviços e do capital, assim, voltando-se sobretudo, para padrões organizacionais ligados ao empresariado e promovendo a mercantilização da educação. Nesse sentido, a BNCC foi um triunfo das empresas de educação, que produzem materiais didáticos e estão à frente de instituições privadas de educação e, assim, viabilizando a comoditização da educação e explicitado na BNCCEM quando diz que as reformas são necessárias em função dos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros (BNCCEM, 2017).

Uma evidência explícita aqui é o aniquilamento do sistema público que se dá lentamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas. Dessa maneira, a escola passa a ser uma “empresa” educacional, com procedimentos operacionais e não mais procedimentos típicos de uma instituição pública, homogeneizando-a na forma de uma “operação empresarial” com objetivos, processos, tempos e formas de controle definidos para suprir a lógica do mercado e do capital (CHAUÍ, 2018).

Dessa forma, as políticas educacionais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9293/94 (LDB), os documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os textos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) proferem um discurso onde os pressupostos sinalizam as pretensões ideológicas do MEC, através de documentos carregados de escolhas lexicais que explicam os pontos de entrada na análise crítica de discurso, conforme elencamos a seguir.

4.4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB)

Na década de 1990, ocorreram transformações substanciais na sociedade e por consequência na legislação educacional brasileira, mediante a aprovação da

LDB 9394/96. Essas transformações respondem às mudanças econômicas, sociais e políticas ocorridas nas últimas décadas, o que expressa a contradição na relação educação e sociedade. Pois os valores da sociedade a qual tem como base o capitalismo tende a desarticular o coletivo e valorizar o individualismo, enquanto a escola estimula os valores da boa convivência, respeito e outras virtudes objetivando a manutenção e reprodução do modo de produção capitalista.

No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de “Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia, articulada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Depois desta conferência, o Brasil, influenciado por estes organismos internacionais, organizou medidas que priorizaram melhorias na performance educacional, como requisito para a obtenção de empréstimos internacionais.

As discussões para a construção da nova LDB se colocou em um momento de euforia nacional, fortalecido pelo anseio de participação democrática e exercício da cidadania. Neste contexto de participação popular, entidades científicas, instituições educacionais foram convocadas a participar das discussões para a construção da lei maior da educação brasileira.

Diante desse cenário, elegemos os artigos que tratam mais especificamente do nosso objeto de estudo, entre eles podemos destacar os que são legislados sobre a formação e o trabalho docente, assim como também, as instituições de educação à distância como uma nova modalidade de ensino.

No que tange à formação e ao trabalho docente, as reformas na educação de uma maneira geral, estão materializadas nos documentos oficiais que regularizam a educação nacional. Entre os quais, a LDB 9394/96 dedica os artigos 61 a 65 referidos no título VI – Dos Profissionais da Educação, trazendo mudanças significativas no processo de formação dos profissionais da educação, ao ressaltar que a formação seja feita em ‘cursos devidamente reconhecidos’. Nesse movimento, a categoria “trabalho” submerge aqui seu lugar para as ‘atividades’, com realce para o parágrafo único do Art. 61 que enfatiza:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2019) (Grifos do nosso).

Nos grifos em destaque, há uma evidente recontextualização e precarização da formação docente, com implicações também para o trabalho dos profissionais da educação, principalmente quando centralizam a formação em uma pedagogia da competência, onde as características são utilitaristas, na medida em que caracteriza o trabalho do professor como um perfil de gerente das práticas pedagógicas, atribuindo-lhe o lugar de ‘tarefeiro’ (KUENZER, 1999) e contribuindo para um novo perfil de profissional da educação, conforme a nova ordem mundial procura, de maneira que seja flexível e amoldável às profundas e constantes mudanças no cenário mundial.

Ao centralizar a formação docente no desenvolvimento de competências e capacitação (treinamento), manifesta-se uma maneira do ‘ensinar a fazer’, naturalizando o sentido singular possibilitado por modelos que oferecem às escolas através de programas e pacotes do como ‘fazer o ensino’. Nesse movimento, são apagados os contextos plurais e o efeito de tudo isso tende a ser o esvaziamento do trabalho docente e a construção de uma imagem de professor caracterizada pela negação da sua condição de intelectual organizador da cultura. (GRAMSCI, 1991).

Nesse sentido, o trabalho docente tem sido objeto de inúmeros deslocamentos semânticos, como parte do processo da sua precarização e seu esvaziamento deliberado, cujas operações ideológicas empreendidas recontextualizam o trabalho inerente ao professor em atividades e tarefas, as quais contemplam o contexto da globalização que é imperativo da flexibilização do trabalho docente por meio de sua desvalorização material e simbólica (BARRETO, 2014).

Assim, as políticas educacionais sinalizam e fazem alusão a uma nova ordem mundial, onde o discurso da globalização vem se naturalizando e pregando um novo imperialismo que reestrutura a produção e a ordem econômica. Magalhães e Azevedo (2015) explicitam que esses movimentos promovem novas formas de ordenação econômica, reconfiguram o Estado pela redefinição de suas respectivas

funções e a revolução possibilitada pelas tecnologias da informação e da comunicação. Nesse cenário, a sociedade da informação, as parcerias públicas e privadas, a mercantilização da educação, em que cursos de formação passam a ser terceirizados e promovidos virtualmente, em sua maioria com a efetiva participação da iniciativa privada, trazendo para o ensino a lógica de mercado, com o deslocamento da educação para o setor de serviços e consequente comoditização da educação e, do mesmo modo como a ressignificação e a relexicalização das categorias trabalho e educação, ocupam lugar de destaque em nossa análise de discurso. Ao contribuir com o debate da precarização da formação e do trabalho docente promovido pelas políticas educacionais, Leher (2015, p. 3) assevera que:

É possível constatar que a expansão da oferta da escola pública nos países capitalistas dependentes – uma realidade na educação básica e em certas modalidades de educação profissional – está sendo acompanhada de drástico esvaziamento de seu conteúdo científico, histórico-cultural, tecnológico e artístico. O próprio conhecimento foi relexicalizado pelas noções de competências, quando a expressão importada da administração que nada tem de científica. Entretanto, esta noção foi visceralmente incorporada pelos agentes do capital (Todos pela Educação, Associação Brasileira do Agronegócio/ABAG, Confederação Nacional da Indústria/CNI etc.), pelos organismos internacionais (como o Banco Mundial e a OCDE) ao implementar seu sistema mundial de avaliação padronizada e, ainda, pelo Projeto Tuning de competências mundiais na educação superior de menor complexidade e mercantil.

Nesse sentido, compreendemos que tanto a formação inicial quanto a formação continuada precisam considerar o trabalho docente como uma atividade emancipadora “para além de uma formação pautada em competências, em programas de qualificação, levando às escolas materiais prontos, maximizados pelas tecnologias cada vez mais presentes no ensino” (MAGALHÃES e AZEVEDO, 2015, p. 21). No entanto, no artigo 62, os parágrafos ou Inciso 2 e 3 destacam que:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2019)

De maneira explícita nos parágrafos acima, as políticas educacionais sinalizam tanto para a formação continuada como para a formação inicial a

educação à distância nos respectivos parágrafos e no artigo 63, inciso II, a formação de professores fora da universidade ao incluir como *lócus* de formação, os ISE, também regulamenta a educação a distância como modalidade de ensino para formar professores para o exercício da função. Inclui-se 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, 2019, p. 52).

Desse modo, a formação e o trabalho docente são evidenciados com a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, assim como das precárias condições de trabalho do profissional da educação. A própria LDB e o ordenamento jurídico existente cooperam para que a Educação Superior e o trabalho do professor estejam subordinados a exigências do capital. Partindo do pressuposto de que as condições para o ensino estão cada vez mais determinados e centralizados nas tecnologias da informação e da comunicação com a inserção da EaD no âmbito educacional, Pereira (2011, p. 81) explicita que:

[...] adotar a EaD na formação inicial e continuada de professores não seria como expressou Saviani (1995, p. 22) ao se referir à Escola Nova, adotar um "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante para desenvolver um ensino adequado aos seus interesses?"

As mudanças na política educacional, promovidas pela LDB 9394/96 se configura como instrumento de adequação das bases políticas, econômicas e ideológicas, às exigências colocadas pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho, pela reestruturação produtiva e pelo desenvolvimento do capitalismo. Nesse cenário de regulamentação da EaD, discorreremos que há uma evidente e existente precarização do trabalho docente em muitas universidades pelo Brasil afora, fundamentada em uma modalidade de ensino de autoestudo, onde a "atividade" do professor encontra-se em um conjunto de tarefas fragmentadas no ato de ensinar e aprender.

Desse modo, o trabalho docente fica diante de novas funções e ressignificações, face a uma nova proposta de trabalho empreendida pelas políticas educacionais vigente, conforme Barreto (2004) destaca que a denominação do "trabalho docente" está sendo substituída pelas categorias da prática e prática

reflexiva, quando tais categorias têm sustentado a utilização de expressões como “atividade” e “tarefas docentes”. A autora assevera ainda que:

É a materialização discursiva do esvaziamento desse trabalho, com a restrição do professor à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante as quais lhe cabe controlar o tempo dos alunos com os referidos materiais, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas. [...] a temática da formação inicial e continuada de professores, nas suas relações com os sentidos que têm sido atribuídos ao trabalho docente, comumente relexicalizado como “atividade” e “tarefa”, assumindo como foco os modos pelos quais as TIC têm sido tratadas nas políticas educacionais em curso no Brasil (BARRETO, 2012, p. 58).

Dito de outra forma, o trabalho docente tem se mostrado como objeto de copiosos deslocamentos semânticos, como parte do processo de sujeição, explicitamente ressignificado e esvaziado. Esse processo de sujeição do professor aos equipamentos pedagógicos produz uma alteridade distorcida, deformada, pois não reconhece sua individualidade, distinção, capacidade criativa e sua condição de sujeito frente aos aparatos tecnológicos historicamente construídos: de sujeito é convertido em objeto de produção. Desse modo, há uma representação do outro em que este é deslocado rumo a uma fronteira na qual sua identidade/diferença e trabalho docente são esvaziados e, com isso, sua condição de intelectual, reconfigurando, desse modo, sua própria condição humana (BARRETO, 2012; LEHER, 2009).

Assim, o uso dos recursos das TIC na educação pode ser identificado como um instrumento orientado pela lógica dos mercados e do capital, sinalizando para a precarização do trabalho docente e mostrando um esvaziamento do papel da educação e de seu conteúdo socialmente significativo e tornando o professor um mero interlocutor. Nesse contexto, as TIC intensificam seu processo de recontextualização, precarização e esvaziamento do trabalho docente quando a LDB 9394/96, define de forma muito clara os critérios iniciais da Educação à Distância. A EAD é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), e regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB).

Os artigos que destacaremos nesta análise sobre a EAD são respectivamente os 32, 47, 80 e 87. Para Magalhães (2008, p. 130), “a EAD é legitimada como modalidade de ensino, passando a adjetivar o ensino como presencial ou a distância. Nesse movimento, o discurso é modalizado pela afinidade que se estabelece em relação ao tipo de ensino oferecido”.

Na Seção III – Do Ensino Fundamental – o Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – O **desenvolvimento da capacidade de aprender**, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- III – O **desenvolvimento da capacidade de aprendizagem**, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e **habilidades** e a formação de atitudes e valores; (BRASIL, 2019) (Grifos do nosso).

Ao destacarmos a capacidade de aprender e as habilidades como elementos a serem desenvolvidos, é porque consideramos que há uma explícita modalização do discurso com atributos conferidos aos alunos, apresentados como incapazes e inaptos para encarar os desafios da sociedade do conhecimento. Para Magalhães (2008, p. 130), o Art. 32 é:

A porta de entrada para que a educação se faça a distância, mediante o uso das TIC, deslocadas da área para a qual foram produzidas e realocadas como instituidoras de mudanças. As práticas escolares fundamentadas na concepção da ‘sociedade do conhecimento’ intencionam o desenvolvimento da capacidade de aprender e as habilidades requeridas no modo de produção capitalista.

Desse modo, a EAD passar a existir legalmente e é chancelada no parágrafo 4. “o ensino fundamental será **presencial**, sendo o ensino a **distância** utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 2019, p. 23). (grifos nossos)

Este parágrafo sinaliza de maneira explícita que não se trata apenas de uma adjetivação do “presencial”, mas de revelações destas para o aspecto educacional

na medida em que contrapõe ao presencial numa perspectiva fetichizada salvacionista do “ensino a distância”, como enfatiza Barreto (2001, p. 25-26):

É importante destacar que a adjetivação (presencial), introduzida na LDB (Seção III, Artigo 32, Parágrafo 4º), atribuída ao ensino conhecido e praticado nos mais variados espaços pedagógicos, opera a legitimação do seu contraponto: o “ensino a distância”, este sim necessariamente adjetivado, na medida em que referente a uma modalidade específica. Instaure ainda, o lugar da diferença: na medida em que o ensino a distância está sempre associado às “novas linguagens”, das “novas tecnologias”, o ensino presencial fica “mais” velho, desgastado, esvaziado. É a qualificação que desqualifica.

Desse modo, a análise elaborada por Barreto assevera que não é apenas uma simples adjetivação do termo, mas das implicações destas para a educação ao estabelecer oposição do presencial ao fetichismo tecnológico atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação e conseqüentemente a EAD.

No Artigo 47, ressalta que na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. Destaca no § 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância. (BRASIL, 2019, p. 35).

O referido artigo vem trazendo uma obrigatoriedade e enfatiza o tempo mínimo para o ano letivo regular, bem como que alunos e professores efetivamente frequentem as atividades acadêmicas realizadas, mas flexibiliza para a Educação a Distância essa obrigatoriedade para os alunos. Dessa forma, submete uma forma de recontextualização no processo da relação pedagógica entre professor e aluno, para que esta se dê como uma “aprendizagem autônoma”, intermediada somente pela presença de pacotes personalizados e materiais instrucionais, reiterando as formas comoditizadas da educação. Nesse movimento recontextualizador do trabalho docente, Freitas (2020, s/p) destaca que:

A atual forma de EAD não esconde seu desejo de remodelar a atuação do professor e transformá-lo em um assistente barateado de plataformas de ensino pre-fabricadas, de fácil preparação em cursinhos rápidos de formação de “professores”. Está em curso a desqualificação e desprofissionalização do magistério. (...) ao invés de personalizar, as plataformas de ensino na verdade “despersonalizam” o ensino ao pensá-lo sendo executado

isoladamente pelo aluno na ausência do professor ou com uma assistência a posteriori de um “tutor tira-dúvidas”.

Nas lentes de Luiz Carlos de Freitas, somente o professor pode personalizar a aprendizagem do aluno, identificando *in lócus* suas efetivas dificuldades e dando suporte necessário. Nesse sentido, não basta dispor de tempo se não há auxílio adequado quando o estudante mais precisa, pois a fantasia da personalização virtual é uma falácia que resulta nos altos índices de abandono na atual forma de EAD e no visível e substancial aumento da desigualdade.

Ao analisarmos o Artigo 80, percebemos de maneira muito explícita que o poder público busca o incentivo e o desenvolvimento de programas de EAD, subsidiando a ampliação dessa modalidade ao permiti-la em diversos níveis e modalidades de ensino, assim como o Estado se coloca como regulamentador da Educação a Distância. Magalhães (2008) discute que no referido artigo, a União se coloca como reguladora, de maneira que os sistemas de ensino normatizam a produção, fazem o controle e avaliação de programas de EAD, como em uma grande ‘linha de montagem’, ampliando exponencialmente a certificação a partir de avaliação de competências postas através de novos pareceres, resoluções e órgãos criados para este fim. A nominalização está bem evidente, como tópico analítico, ao utilizar-se do resultado de maior certificação sobre a ampliação de processos que confirmam certificados.

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

§ 1º A educação a 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 registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. (BRASIL, 2019).

Assim, os parágrafos 1º e 2º respectivamente deste artigo, legislam para credenciar e regulamentar os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas relativos a cursos de educação a distância de competência da União, por outro lado o 3º parágrafo destaca:

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (BRASIL, 2019).

É visível e notório que as políticas públicas educacionais previstas no supracitado artigo têm favorecido as grandes corporações, as quais vêm lucrando cada vez mais com a precarização da educação, com a recontextualização das TIC e ressignificação do trabalho docente, e que as mais recentes políticas de flexibilização vêm favorecendo o crescimento exponencial da EAD no Brasil, que pode ganhar uma oxigenação ainda maior com o oferecimento do ensino médio nessa modalidade, aprovado recentemente, consolidando uma conjuntura voltada para o capital e comoditizando cada vez mais a educação.

§ 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 e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

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, 2019).

Outro aspecto que também se evidencia no referido artigo, além da explícita lógica do mercado presente no ensino ao tratar os assuntos como o credenciamento de instituições de ensino; sinaliza ainda para um barateamento da educação a distância a partir de concessões e concessionárias que desoneram o Estado e privilegiam as grandes corporações empresariais do ramo educacional. É um evidente e desmascarado discurso da comoditização da educação sendo legalmente autorizado pelo poder público, acendendo para os grandes conglomerados que comandam as TIC no mundo dito “globalizado”.

Ainda nesta direção, Lima (2008) analisa a EAD a partir da desresponsabilização do Poder Público. O financiamento da educação superior estimula medidas que acentuam a privatização interna das instituições de ensino superior (IES), ao mesmo tempo que aprofunda o processo de empresariamento da educação superior, por meio da ampliação do número de cursos privados, e utiliza

uma lógica empresarial para a formação profissional, reduzindo o tempo de duração dos cursos e não se contrapondo à precarização da formação e do trabalho docente.

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB/1996 (BRASIL, 2019), formam juntos o eixo central que permitiu a criação e o desenvolvimento do Ensino Superior à Distância no Brasil, que como dito anteriormente, trazem os condicionamentos para o integral funcionamento, credenciamento de instituições de ensino superior, acatando as orientações e acordos firmados junto aos organismos internacionais numa espécie de harmonia e condicionamentos de cursos entre outras normatizações. Diante disso, a educação passa a ser promovida com um discurso comoditizado, recebendo uma ressignificação de prestadora de serviço, em que prevalecem acordos sobre os processos educacionais.

Nesse contexto, consideramos que a EAD pode ser compreendida como um nicho de mercado em ascensão, muito lucrativo, para o mercado educacional privado e para a indústria da comunicação, compactuando conosco Mattos e Fonseca da Silva (2019, p. 10) reforçam que:

No cenário de mercantilização da EaD, promovida com a parceria entre Estado e iniciativa privada, abriu-se um nicho de mercado na EaD como um todo, mais especialmente na formação de professores do ensino básico, quando o Estado se desobriga da tarefa de formação, distribuindo-a para a iniciativa privada. A formação docente passou a ser realizada não apenas nas universidades, mas, preferencialmente, nos institutos superiores de educação – ISE. Além disso, podemos destacar as reformas educacionais, principalmente em relação à formação de professores. O fato de os currículos das licenciaturas das instituições universitárias e do ensino médio, entre outros, terem sido efetivados no Brasil pela lógica do capital e pela ideologia da globalização exigiu maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptassem mais facilmente às exigências do mercado.

As políticas educacionais atuais de flexibilização beneficiam o crescimento da EaD no Brasil, expandindo sua abrangência inclusive para o ensino médio, e sinalizam muito explicitamente uma conjuntura de mercantilização da educação. Saviani (2016) considera tal política de flexibilização como “abastardamento da educação”, incluindo um pacote de medidas contra o povo, como: cortes e congelamento do orçamento, que ficará estagnado por mais de 20 anos; fim da vinculação constitucional dos recursos para educação e saúde. Além, é claro, da

reforma trabalhista e da previdência já aprovadas, temos ainda a reforma administrativa, em discussão atualmente no Congresso Nacional, medidas que atingem diretamente o trabalho docente.

Está previsto no artigo 87, inciso 3º, que os Distrito Federal, cada Estado e município, e, supletivamente, a União, devem:

II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III – realizar programas de **capacitação** para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os **recursos da educação a distância**. (BRASIL, 2019) (Grifos nossos).

O Artigo 87 apresenta um discurso que desarticula e desloca o ensino da formação para a capacitação através de serviços via modalidade EAD para todos os professores. Para Magalhães (2008), esse movimento discursivo que desloca o foco do ensino para a capacitação, é um movimento para garantir uniformidade e controle à educação nacional através da substituição tecnológica parcial, com programas e pacotes personalizados oferecidos na presença de professores com as tecnologias mediando o processo de capacitação, ou ainda como substituição tecnológica total, em que a capacitação se realizará a distância, fazendo uma substituição radical do professor por materiais veiculados pelas TIC, mediadas, quando necessário, por tutores e instrutores. Assim, teremos cada vez mais uma certificação massificada, uma formação aligeirada e uma explícita precarização do trabalho docente, resultante dessas políticas educacionais. Barreto (2012, p. 62) assevera ainda que:

Iniciadas pela redução das TIC à/ao EAD, na condição de estratégia de expansão da oferta de vagas no ensino superior, notadamente no que tange à formação de professores, as propostas de substituição tecnológica têm assumido características diversas, desdobradas em formas de substituição parcial nos mais variados contextos do ensino. No caso, diferentemente da/o EAD, o professor não é retirado da cena pedagógica cotidiana. É, entretanto, deslocado para um lugar secundário que pode significar apenas ligar e desligar aparelhos, controlando o tempo necessário à realização das atividades ali veiculadas, na maioria das vezes configuradas como “aulas prontas”.

A autora discute ainda que, sem desmerecer as práticas que têm buscado alternativas de promover experiências significativas de EAD, ou de ensino/educação *online*, a focalização das políticas educacionais tem o sentido de discutir os

pressupostos e as condições de produção previstas nas legislações e regulamentações que sinalizam para a substituição tecnológica total: uma disposição mais barata e mais rápida do que o modelo de ensino historicamente (re)conhecido, que passou a ser qualificado como “presencial”.

Desta forma, vivenciamos um momento histórico em que as propostas neoliberais vêm se fortalecendo e ganhando todos os espaços de disputa nas políticas públicas de educação. Exemplos muito evidentes que podemos destacar são: O “novo ensino médio”; a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); O projeto aprovado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a consensual flexibilização da Educação a Distância.

4.4.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019)

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019³⁶, conforme art. 1º, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC/Formação), a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (BRASIL, 2019). A referida resolução revisa de maneira aligeirada e de forma injustificada a Resolução CNE/CP N.º 2/2015, que foi pautada em debates democráticos calorosos pela comunidade acadêmica.

Diante disso, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 teve sua direção caracterizada pelo diálogo com os professores, instituição e meio acadêmico. Mas com somente quatro anos de vigência, esta diretriz foi revogada pela nova Resolução CNE/CP n. 2/2019, para atender basicamente às proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

³⁶ Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, pp. 46-49.

No que diz respeito à BNCC, faz-se acentuado o destaque conferido às dez competências gerais que, segundo o documento, “[...] representam um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural” (BRASIL, 2019, p. 13). Dessa forma, essas dez competências gerais deverão nortear o ensino e, por consequência, necessitam ser aplicadas na formação dos professores.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das **competências** gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das **competências** gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (BRASIL, 2019) (Grifos nosso)

Observamos que de maneira explícita, surge na BNCC uma nova forma de competência, a socioemocional, conforme enfatiza a resolução, “[...] O mundo atual está exigindo uma educação com significado, que promova tanto as competências cognitivas como as chamadas socioemocionais” (BRASIL, 2019, p. 14). Temos aqui uma formação docente sinalizando para a competência.

Antes da publicação da Resolução CNE/CP n. 2/2019 que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPED) chamou a atenção e publicou nota repudiando o então “Texto Referência” (3.ª Versão do Parecer) atualizado em 18/09/2019, que sinalizava em favor das competências emocionais.

As competências emocionais figuram no Parecer do CNE como o grande destaque da proposta de formação para os professores. Seu vínculo com as demandas de formação do trabalhador necessário ao capital em sua atual fase de desenvolvimento é nítido, pois é preciso forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e, como novidade, resilientes. Ora, pautar a formação em competências socioemocionais é inverter a lógica da profissão docente, a exemplo do que ocorre com a escola a partir das reformas neoliberais, em que seu papel se altera com a adoção da BNCC e suas competências e

habilidades, o mínimo, o essencial para atuar no mercado de trabalho e para ser a escola do acolhimento e da integração social, transforma o seu ethos. A inversão prevista, desconfigura a escola como espaço da mobilização de conhecimentos, de formação cultural e científica. (ANPED, 2019, p. 7).

Diante disso, podemos observar que as competências tomaram um lugar de destaque na nova resolução, a palavra competências aparece 50 vezes na resolução CNE/CP n. 2/2019, enquanto na Resolução CNE/CP n. 2/2015, de junho de 2015, aparece uma única vez. Freitas e Molina (2020, p. 77) afirmam que:

Houve um aumento significativo nas categorias competências e habilidades entre o documento de 2015 e os de 2019. Enfatizamos que, geralmente, na Resolução CNE/CP n. 2/2019 a palavra competências é atribuída às competências gerais docentes, posto que a BNCC enfatiza as competências gerais para o ensino do alunado, logo os cursos de formação de professores devem ser norteados pelas competências docentes. Estas competências gerais docentes são detalhadas em anexo da Resolução CNE/CP n. 2/2019 denominado BNC-Formação.

É importante destacar ainda que, as competências gerais docentes, promovem um descontentamento profissional, quando elenca atenção e cuidado do professor consigo mesmo, transferindo responsabilidades que não são suas, quando prescreve que o professor deve “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, [...], reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 13).

No que diz respeito às tecnologias da informação e da comunicação a resolução se volta e dá ênfase na aprendizagem, ao planejar ações que resultem em efetivas aprendizagens ao “realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa” (BRASIL, 2019, p. 19).

Nessa concepção de um currículo prescrito, a resolução, se expressa por meio da aprendizagem que deve ser avaliada por meio de competências e habilidades conforme a BNCC preconiza e a noção de conhecimento como objeto a ser adquirido, e por outro lado, vem tentando naturalizar a comoditização da

produção do saber. Ao destacar as competências e as habilidades como eixos norteadores no processo de formação e do trabalho docente, o que a resolução faz é contemplar a lógica de produção para o campo da educação em um explícito movimento de recontextualização.

Nesse sentido, Fairclough (2016) fala de um discurso educacional comoditizado, argumentando que os discursos são usados como meio para vender serviços, organizações, ideias e como estratégias de persuasão e convencimento. Desse modo, na educação, a comoditização 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, 2016, p. 265).

No que tange às habilidades, Fairclough (2016, p. 267-268) destaca ainda que elas pressupõem 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. 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.

Desse modo, as políticas de formação e do trabalho docente que são propostas pela Resolução CNE/n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019, analisadas no corpus dos documentos traz a materialização das políticas de formação dos professores, no que se refere à definição das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros profissionais da educação. Assim, o discurso baseado no conceito de competência e qualificação inovadora 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, 2016).

4.4.3 Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC)

A escola pública brasileiro sempre foi um campo permeado de disputas entre diferentes segmentos, notadamente, com interesses antagônicos. Nesse movimento, tivemos uma ampliação da educação pública para as massas que sempre foram marcadas pelos discursos de desenvolvimento acompanhados por interesses da classe dominante. No cenário atual, as disputas que envolvem o campo educacional têm se oxigenado no contexto das políticas e reformas educacionais neoliberais, e sobretudo, aos interesses das grandes corporações que atuam no ramo e conseqüentemente do capital.

Atualmente, aquela formação cidadã que busca a emancipação do sujeito e sua formação crítica, perdeu espaço considerável no campo educacional. Mas por outro lado, a formação de sujeitos que contemplem aos interesses mercadológicos, provendo mão de obra flexível e barata, necessária para o mercado de capitais, tem se legitimado e consolidado de maneira exponencial. A partir desses pressupostos, a situação financeira que o Brasil e o mundo enfrentam, tornaram-se inadiáveis para os empresários a reforma nas políticas educacionais brasileira, de maneira que considerem os seus interesses.

Nesse cenário, implantou-se a Base Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, tendo suas bases na Lei n.º 13.415/2017 e na participação efetiva de grupos empresariais, organizações financeiras, instituições nacionais, organismos internacionais, Movimento pela Base, MEC, CONSED, Escola Sem Partido, Todos Pela Educação, entre outras organizações.

É muito explícito que os interesses dos envolvidos no processo de implantação da base sinalize para a tendência da comoditização (FAIRCLOUGH, 2016) presente no texto da BNCC. Buscamos argumentar no texto da BNCC que a proposta está direcionada aos sistemas educacionais globais. Compreendemos que esse direcionamento se configura, dentre outros dispositivos, a formação docente precária e a aprendizagem através das competências e habilidades consideradas essenciais.

As políticas educacionais, através das reformas, propuseram e estabeleceram mudanças que não beneficiam a “qualidade” desejada, pelo contrário, denota que o modelo proposto possui outras intencionalidades, que não o direito de fato à

educação. Gonçalves (2017) enfatiza que as alterações não tocam em aspectos importantes como financiamento, estrutura das escolas, evasão dos alunos e condições de trabalho dos professores, estando mais direcionadas para a formação flexível e aligeirada, assim como para o aumento de parcerias que conduzem à terceirização e à privatização, de modo a aplicar recursos públicos em instituições privadas.

Antes mesmo do isolamento social já estava em curso a precarização do trabalho dos professores, seja por conta da terceirização, seja pela expansão do mercado educacional que a tecnologização do setor favorece. Há quase dez anos estados e municípios vêm adquirindo pacotes com materiais didáticos pré-fabricados com atividades a serem replicadas pelos professores, ou mesmo aulas via plataformas digitais que prometem qualidade de ensino sem, contudo, levar em consideração contextos socioeconômicos e culturais de seus usuários (COLEMARX, 2020, p. 18)

Os discursos produzidos de formas particulares, como no caso da BNCC, são evidentes a presença na elaboração dos reformadores liberais, com destaque para as grandes corporações empresariais, os reacionários, principalmente os propositores de projetos como Escola Sem Partido, Todos Pela Educação, defensores de uma educação pública laica e de qualidade. No tocante e considerando que os discursos produzem significações, A BNCCEM considera que:

Uma semiótica é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semióticas – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BNCCEM, 2018, p. 478)

A BNCCEM desconsidera com esse discurso que a maioria dos estudantes não tem acesso básico às redes de comunicação para compreender os processos de significação e a produção de significados, dados a centralidade das TIC.

Conforme o Comitê Gestor da Internet no Brasil, é falso afirmar que o acesso à internet foi universalizado. No caso brasileiro, segundo dados do Observatório Social da COVID-19, recém-criado pelo Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich-UFMG), “20% dos domicílios brasileiros –o equivalente a 17 milhões de unidades residenciais –não estão conectados à internet, o que impossibilita o acesso de alunos ao material de ensino a distância disponibilizado em seus portais por muitas escolas públicas do ensino fundamental e do ensino médio. Vivem nesses domicílios cerca de 42 milhões de pessoas, entre as quais, 7 milhões são de estudantes, 95% matriculados em escolas públicas e 71% cursando o ensino fundamental”.³³Mais de 40% das residências não possuem computador e, entre os que possuem, poucos possuem softwares atualizados e capacidade de armazenamento. E são de uso comum de 3 ou mais pessoas (COLEMARX, 2020, p. 16)

Com investimentos irrisórios, as escolas públicas ficam impossibilitadas de oferecer o que está sendo proposto, baseando-se na estrutura e condições da esfera pública. Além disso, a Lei Nº 13.415/2017 (que determina somente Matemática e Língua Portuguesa como disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio), assegura o aparecimento, ou melhor, a ampliação de parcerias público-privadas, como uma alternativa, ou única possibilidade, para a execução do “Novo Ensino Médio”:

§ 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. (BRASIL, 2017b, § 6º do artigo 36).

Consideramos que a reforma, subsidiada pela Lei Nº 13.415/2017, não contempla de fato às reais necessidades dos alunos, para conferir-lhes uma formação emancipatória e cidadã, uma vez que a BNCC traz uma redução da carga horária no Ensino Médio, sendo complementada pelos itinerários formativos, que, possivelmente envolverão uma formação aligeirada e precarizada, face às más condições estruturais, aos recursos humanos e financeiros insuficientes, em que a maioria das escolas públicas se encontra.

Para Kuenzer (2017), no “novo” Ensino Médio, a formação geral terá caráter bem genérico, compreendendo apenas 1.800 horas, a serem complementadas pelos estudos em uma área específica ou por educação técnica e profissional aligeirada, que inclui a certificação de cursos e módulos presenciais e a distância, realizados em outros espaços, bem como a validação de conhecimentos tácitos adquiridos em práticas supervisionadas ou no trabalho. Indo nesta mesma direção, o parágrafo 11º do artigo amplia a possibilidade da complementação do Ensino Médio através de parcerias público-privadas e do ensino a distância:

§ 11º 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 (BRASIL, 2017b).

Nesse sentido, o discurso da Reforma do Ensino Médio, configura-se em um achatamento e uma diminuição progressiva de recursos disponibilizados à educação, atingindo assim, todos os níveis da educação pública ampliando ainda mais a abertura à iniciativa privada na área educacional, que vai se efetivando, por meio da criação das conhecidas escolas *chater* (escola pública, mas com gestão privada), programas, pacotes educacionais e assim ampliando a comoditização da educação, transformando-a em mercadoria, e cada vez mais reduzindo a influência do Estado na gestão dos setores estratégicos da educação e contemplando os interesses do neoliberalismo.

Um aspecto do discurso educacional atual é a lexicalização de cursos personalizados e pacotes de programas de estudo como mercadorias ou produtos que devem ser comercializados aos clientes. O discurso para autores de cursos e professores é uma variação mais elaborada da máxima comercial ‘Dê aos clientes o que querem’. Expressões como essa, geram uma transferência metafórica do

vocabulário de mercadorias e mercados para a ordem do discurso educacional (FAIRCLOUGH, 2016).

Com essa estratégia, o discurso da BNCC vem reconfigurar o Estado de maneira a torná-lo cada vez mais “mínimo” no que tange às garantias dos direitos sociais e mais “máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional. Trata-se, assim, de uma nova fase de radicalização do neoliberalismo e de sua hegemonia, que visa perpetrar e alienar a classe trabalhadora mais pobre e mais necessitada do País. Diante dessa realidade, o Ensino Médio e, por consequência, a Educação Básica pública, que deveriam oferecer uma formação humana integral às crianças, adolescentes e jovens, tendem ao reducionismo, à formação aligeirada, precária e alienante com um viés para o mercado de trabalho (BRANCO, 2018).

Na sua última versão, a BNCC é apresentada e defendida como “documento plural, contemporâneo, que estabelece com clareza o conjunto de aprendizagem essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (p. 4). Também é qualificada como “referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (p. 4). E, dito de outra maneira, o documento é estabelecido pelo seu caráter normatizador.

Ponderando o que Fairclough (2016) chama de força do texto, ou seja, o seu componente adicional, parte de seu significado interpessoal, a ação social que desempenha, os atos de fala que realiza, ressaltamos algumas expressões nos textos da BNCC, os quais sinalizam para o detalhamento rígido do documento, no que tange às “aprendizagens” e, sobretudo, do seu caráter obrigatório e legítimo da política educacional.

Compreendemos que a “força de um texto” é a sua parte ideacional, nesse sentido, a partir das (res)significações dadas às políticas da BNCC, destaca-se que a força propositiva do texto está na suposta pretensão de garantir os direitos de aprendizagens aos alunos, por meio de uma aprendizagem legitimada como essenciais pelas políticas educacionais e, assim, os currículos precisam ser (re)elaborados e ressignificados como consequência desse movimento.

É importante destacar, que dada sua potencialidade ideológica e política, os discursos (textos) precisam ser lidos levando em consideração o tempo e o contexto em que foram ou que estão sendo produzidos, como também necessitam ser lidos com e contra os outros textos da própria política, ou seja, analisados em suas

articulações e confronto com outros textos e fragmentos de textos (FAIRCLOUGH, 2016).

Considerando as ideias de Fairclough (2016), as quais são fundamentadas nas bases e estudos de Bakhtin (1986), percebemos que os discursos da BNCC partem de intertextualidades, produzidos por elementos de outros textos, onde essa intertextualidade pode ser manifesta ou constitutiva (interdiscursividade). Assim, na intertextualidade manifesta, os outros textos estão explicitamente presentes. No que tange à intertextualidade constitutiva, envolve “as configurações de convenções discursivas que entram na sua produção” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 142).

Diante disso, percebemos que no discurso da BNCC, a representação da oratória política é balizada pelos textos da legislação educacional. Nesse sentido, o discurso tem uma representação direta. Em diversos trechos, notadamente no item denominado de “OS MARCOS LEGAIS QUE EMBASAM A BNCC”, a BNCC é protegida como prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – 93949/96 e no PNE de 2014, trazendo trechos das referidas leis.

Por fim, é apresentada a alteração da LDB por meio da Lei 13.415/2017, que passa a utilizar ao mesmo tempo duas terminologias para se referir às finalidades da educação conforme explicitado no Art. 35-A e 36. § 1º:

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 [...]. 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 (BRASIL, 2017)

No processo de produção do texto da BNCC, o referencial legal ratifica de maneiras diferentes e intercambiáveis a obrigação de designar algo em comum, ou seja, aquilo que os estudantes necessitam e devem aprender na Educação Básica, o que contempla tantos os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los (BRASIL, 2017). É perceptível nessa análise o que Fairclough (2016) identifica como intertextualidade sequencial, ou seja, uma série de diferentes textos ou tipos de discursos se alternando no discurso analisado. Observando a legislação, seu uso e sentido, trata-se de uma estratégia do discurso político, para “usar sua autoridade para sustentar sua própria posição, mostrar um uso para inovar, ou introduzir uma palavra nova” (p. 160-161).

Dessa forma, o discurso da BNCC ampara-se na legislação para justificar e, sobretudo, legitimar a política curricular por ela implantada. Esse argumento se dá através de preposições e metadiscurso e tem se configurado como manobras do discurso político, justamente por serem repetidamente difíceis de desafiar (FAIRCLOUGH, 2016).

Outro aspecto a destacar, os discursivos, não estão explícitos no texto da BNCC, concebendo exclusivamente o sentido ideacional de outros textos, que são considerados por Fairclough (2016) como discursos indiretos. O discurso indireto é ambivalente, pois não se pode ter certeza de que as palavras do original são reproduzidas ou não, dessa forma, “acentua a relação dinâmica entre as ‘vozes’ do discurso representador e representado” (p. 160).

Nos fundamentos pedagógicos que trazem a BNCC, podemos destacar que o foco é no desenvolvimento das competências, voltando-se para um enfoque baseado nas avaliações de larga escala e aparelhando-se com os organismos internacionais como a OCDE, a ONU, a UNESCO entre outros. Ao adotar esse foco, A BNCC recomenda que as decisões pedagógicas devem estar voltadas para o desenvolvimento de competências. Por meio de sinalizações explícitas de que os alunos devem ‘saber’ e sobretudo, do que dever ‘saber fazer’, (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). Assim, essa explicitação das competências dá referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017).

Como já destacamos ao longo deste trabalho reiteradas vezes o pensamento de Farclough (2016) no que tange as competências destaca que o discurso educacional que vai a cada dia comoditizando é denominado por expressões de habilidades, incluindo não apenas a vocábulo habilidade, e as respectivas palavras associadas como a competência, mas sobretudo um vocabulário completo nos processos de aprendizagem e de ensino fundamentados em princípios extremamente mercadológicos.

No que tange à aprendizagem, o discurso da BNCC não está explícito, pois no processo da intertextualidade, o discurso argumenta uma contradição, no que tange ao direito à aprendizagem articulando a legislação educacional aos interesses dos grandes conglomerados empresariais. Nesse sentido, Fairclough (2016)

explicita que “as diferenças entre os tipos de discurso são socialmente interessantes porque apontam assunções e regras de base implícitas que tem frequentemente caráter ideológico”.

Dessa forma, a BNCC agêcia e consolida uma aproximação das instituições públicas com as organizações privadas (áreas empresariais) promovendo e dilatando o campo educacional em um negócio lucrativo, as quais, articuladas, passam a definir as políticas educacionais, tornando cada vez a educação comoditizada.

CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

As possíveis respostas aos nossos questionamentos que propomos para esta tese objetivou analisar como as Políticas Educacionais têm recontextualizado as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e reconfigurado a formação e o trabalho docente, que se deram através dos documentos recomendados pelos organismos internacionais, políticas educacionais nacionais e as TIC como mediação pedagógica. Usamos a Análise Crítica do Discurso como base teórico-metodológica, para realizar as análises a partir dos aspetos semânticos, sintáticos e pragmáticos. No que tange aos aspectos semânticos destacamos as ressignificações e relexicalizações que sinalizam à reconfiguração dos processos de formação e trabalho docente; os sintáticos sendo as TIC como agentes de mudanças propostas nas formulações das políticas educacionais e o pragmático dando recorrência ao discurso fetichizado e salvador das TIC do respectivo corpus. Desse modo, retomamos as questões elencadas neste trabalho.

Iniciamos as discussões no cap. III trazendo os recursos das TIC e suas contribuições para o processo ensino e aprendizagem da matemática quando apresentamos todo um contexto histórico que vai do ensino da matemática, perpassando pela educação matemática e que no decorrer dos anos evoluiu para um ensino mais contextualizado considerando as TIC como uma tendência matemática para auxiliar o professor na mediação pedagógica com os conteúdos matemáticos.

Nesse modelo de recontextualização onde as TIC se apresentam, destacamos a mediação pedagógica como um processo de interação dialógica, pois tanto professor quanto o aluno aprendem e ensinam de maneira harmônica, compartilhando conhecimento, e nesse processo quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende também ensina ao aprender.

As reflexões que apresentamos acerca das potencialidades destas recontextualização das TIC, nos dão pistas para asseverar que a inclusão das tecnologias da informação e da comunicação podem ser um caminho a mudanças no processo de ensino e aprendizagem da matemática desenvolvido através de softwares livres os quais são criados por professores pesquisadores das

universidades no Brasil e no mundo sem a necessidade de fazer a substituição total ou parcial do professor.

Nesse contexto, as TIC podem ser um componente importante carregado de possibilidades e significados para os docentes que buscam uma renovada forma de ser, refletir e atuar tanto nas universidades quanto na educação básica. Para tanto, a formação de professores para o uso das TIC é apontada ainda como uma possibilidade remota, pois ainda traz descaso pelo poder público e da própria universidade, que não investe em pesquisa e desenvolvimento suficiente para contemplar essa demanda, uma vez que o domínio técnico, pedagógico e crítico dessas tecnologias pode mudar a forma como o conhecimento será construído e apresentado tanto nas universidades quanto nas demais instituições de ensino. Kenski (2008) explicita a importância das mais recentes tecnologias educacionais quando esclarece que essas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico.

De acordo com Pretto (1996) existem duas formas de fazer uso das TIC na educação: como instrumentalidade e como fundamento. De acordo com o autor, a primeira forma de usá-la serve apenas para “inovar” a aula. Enquanto na segunda forma, potencializa o conteúdo e traz uma nova forma de ser, pensar e agir no processo ensino e aprendizagem.

Consideramos que trabalhar com as TICs tanto no ensino superior como na educação básica modifica o papel docente de um mero transmissor e coloca o estudante como sujeito de aprendizagem, fazendo com que reveja suas potencialidades pedagógicas. Assim, quando se trata de utilizar as TIC para mediar o trabalho pedagógico, mais importante que dominar o uso desse material pedagógico, é mobilizar os estudantes para que possam utilizar as TIC de forma crítica, uma vez que estas dão acesso a uma quantidade significativa de informações, o que torna necessário analisar e selecionar os conteúdos para potencializar o processo de ensino e da aprendizagem.

De outro modo, promover cursos de formação continuada aos professores para que possam integrar de forma eficaz as TICs contribui para que a mediação pedagógica possa ser efetiva, e esse equilíbrio entre a preparação, conhecimento teórico e prático devam se estender ao longo da carreira docente. Contudo, as TICs poderiam ser mais bem trabalhadas na formação inicial dos futuros docentes para que os alunos e futuros professores aprendam a utilizá-las de maneira que contribua

para a construção do conhecimento, ou seja, aliando as TIC ao conteúdo e à consequente melhora das práticas pedagógicas seja ela para ensinar a matemática como qualquer outra área do conhecimento sem que haja a necessidade de substituição do professor.

No Capítulo IV, investigamos os discursos dos documentos formulados pelos organismos internacionais e pelas políticas educacionais brasileiras para a formação e trabalho docente. Constatamos que a formação, o trabalho docente e a interferência na prática pedagógica, postas em ação pelos organismos internacionais nas últimas décadas via reforma educacional, têm refletido nos mais diversos sistemas de ensino pelo mundo.

Ficou muito evidente o quanto as recomendações de instituições internacionais estão presentes nas estruturas das políticas educacionais brasileiras. E esse processo vem se evidenciando a partir de meados dos anos de 1990, quando inúmeras medidas visando a flexibilização da educação aos interesses do mercado de capitais aconteceram e promoveram consequente comoditização da educação.

Essas evidências e repercussões das recomendações dos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial (BC), Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) conduzem em grande parte a política educacional brasileira. Diante disso, percebemos que essas políticas têm se alinhado às orientações e recomendações internacionais no que diz respeito às políticas educacionais e de maneira específica àquelas relacionadas aos docentes da educação superior e se expandindo para a básica, produzindo discursos que operam no sentido de precarizar o trabalho docente, a sua respectiva formação e o trabalho que este profissional desenvolve como já destacamos na análise dos documentos produzidos pelos organismos internacionais.

Dito de outra forma, os organismos internacionais têm sido responsáveis não apenas por fazer recomendações e estudos a partir do que observam através de seus relatórios de intermináveis versões do cenário mundial, como também para difundir a ideia de neutralidade acerca de uma série de medidas para os Estados Nacionais cumprirem. Esse discurso promovido por esses organismos tem ajudado legitimar as ações e políticas educacionais no âmbito local, regional, e se disseminado pelo mundo afora.

Foi possível perceber durante as discussões no Cap. IV, quão relativa é a percepção da definição de aprendizagem no campo educacional e como esse léxico quando não bem definido, recortado e estruturado pode se apresentar como um território de especulação e de disputa de poder. O Banco Mundial (1996) enfatiza que a aprendizagem é deficiente em todos os níveis nos países de renda baixa e média e que os estudantes de países em desenvolvimento têm um nível médio de desempenho inferior ao que prevalece nos países industrializados.

Afirmações como estas, provenientes de uma instituição com tamanho poder de indução, colaboram de maneira decisiva para que as políticas educacionais implantadas nos sistemas de ensino dos países membros tenham, como um padrão de qualidade na aprendizagem, as prescrições que os organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, fazem como parâmetro nos sistemas educacionais dos países ricos membros da OCDE, em detrimento, como já lembrado por De Tomassi; Warde; Haddad (2009), das especificidades das nações que estão seguindo suas recomendações e promovendo reformas educacionais.

Diante do contexto histórico da educação brasileira, o país já passou por inúmeras reformas educacionais, com conflitos expressivos sobre o sistema educacional, principalmente as cometidas a partir de 1920, como destaca Nagle (2001), quando as transformações socioeconômicas marcaram um movimento de grande entusiasmo pela educação. Mas diante disso, o fato é que no centro da maior parte das reformas sempre esteve presente a figura do professor, tendo seu trabalho interpelado e sob permanente suspeita por não atender, com eficiência, o que se esperava dele numa sociedade sempre em vertiginosa mudança ao longo do tempo.

Nesse movimento, a formação e o trabalho docente são permanentemente reconfigurados e, desses processos, vimos emergir de modo mais acentuado, a partir dos anos 1990, um discurso da precarização do profissional da educação que não se limita apenas à titulação do docente ou à sua formação inicial, mas, principalmente, pautando-se na pedagogia de resultados e na performance do professor em assimilar ou não as recomendações oriundas da reforma em sua prática pedagógica.

Uma outra questão que destacamos na pesquisa foi apresentar como as TIC aparecem nas formulações das políticas educacionais endereçadas ao Brasil e aos demais países em desenvolvimento. Retomando aos organismos internacionais

percebemos que reiteradamente nas práticas discursivas dos documentos que muitas pistas semânticas são explicitadas nas formulações centralizando as TIC como por exemplo na expressão “acesso à aprendizagem” a qual se associa não apenas à informação propriamente dita, tomada como conhecimento, mas à própria aprendizagem, ou seja, essa construção promove um deslocamento da aprendizagem como produto dado para ser acessado.

Nesse movimento, as formulações sinalizam explicitamente para uma aprendizagem sem ensino, ou seja, uma aprendizagem que substitui o trabalho do professor. Barreto (2021, p.12) explicita que as condições do trabalho docente se caracterizam por duas formas de substituição tecnológica: “(1) a total, representada pelo ensino a distância (EaD); e (2) a parcial, não envolvendo exatamente a retirada do professor da sala de aula, mas diferentes formas de lhe subtrair o protagonismo”. Assim, quando é feito, sobretudo, o uso de pacotes personalizados para atender às demandas do mercado em diversos ramos do saber, dessa forma, estará se dispensando cada vez mais a necessidade da intervenção de professores que em sua maioria se tornam tutores, dinamizadores, animadores entre outras ressignificações do trabalho docente.

Outra escolha lexical que se destaca nos documentos, além da aprendizagem, é o “potencial das TIC” quando trazem o fetiche salvacionista e o imaginário tecnológico fazendo referência à promoção, expansão, desenvolvimento, sinalizando claramente para a desinstitucionalização da educação e alargando os caminhos para as EADs. Dessa maneira, a recontextualização das TIC é manifesta e a comoditização da educação se evidenciam nas práticas discursivas nos documentos dos organismos internacionais à medida em que essas políticas educacionais vão causando impacto e ressignificando a formação e o trabalho docente e que têm se mostrado para uma lógica em sua maioria instrumental e mercadológica centralizando o uso das TIC e deixando de lado as práticas e processos pedagógicos que norteiam a formação e o trabalho docente.

Outro aspecto discutido foi identificar quais os sentidos ideológicos e hegemônicos nas políticas educacionais para a formação e do trabalho docente e das TIC. Identificamos através das análises que o sentido hegemônico atribuído às tecnologias da informação e da comunicação está muito evidente na questão econômica presente nas recomendações dos organismos internacionais aos países membros, sobretudo mediante as condicionalidades em sua maioria atribuídas para

a concessão de financiamentos e empréstimos aos países membros. Nesse movimento, as TIC são apresentadas como salvacionistas para os problemas de “atraso” educacional que acontecem nos países em desenvolvimento. Nesse sentido, a ideologia posta nos documentos dos organismos internacionais propõe uma nova perspectiva de desenvolvimento, capaz de elevar os países a níveis de desenvolvimento similares aos desenvolvidos.

Nessa perspectiva de desenvolvimento orientada pelos organismos internacionais, observamos que a tendência fairclouthiana da comoditização se confirma na medida em que a lógica de outras esferas de produção são introduzidas em grande parte para o campo educacional e de maneira específica para a formação e o trabalho docente, quando as TIC têm lugar de evidência em aspectos como competências, habilidades e aprendizagem sinalizando para exames nacionais e/ou para plataformas educacionais, promovendo assim o controle de metas educacionais do MEC.

Na análise desses documentos ficou muito explícita a atuação dos OI nas propostas e recomendações no que tange à recontextualização das TIC e a comoditização da educação, especificamente quando sofre influências das práticas discursivas desses organismos influenciando a política educacional endereçada aos países em desenvolvimento, onde podemos observar o impacto na formação e no trabalho docente que tem se direcionado para uma lógica em sua maioria instrumental e mercadológica priorizando e centralizando o uso intenso das TIC e deixando para o segundo plano o processo pedagógico que valoriza os conteúdos planejados e que tem a participação efetiva do professor para uma formação integral e crítica dos estudantes. Assim, os discursos dos OI vão se naturalizando e tornando a educação uma prestadora de serviço que imprime normas como eficiência, qualidade, habilidades e competências para contemplar as necessidades do mercado e, desse modo, a comoditização passa a se fazer presente nas práticas discursivas, conferindo o sentido hegemônico para a presença das TIC como indispensáveis no ambiente educacional.

Nesse contexto discursivo, a educação deixa de ter um valor em si mesma para atender às demandas da lógica do mercado, cuja ideologia sustenta políticas da formação e do trabalho docente que, ao contrário de conferir diferentes modos de acesso às TIC, vislumbra usos autônomos e criativos da prática docente aos estudantes, homogeneízam a formação e o trabalho docente através de políticas

educacionais endereçadas que confirmam esse nível de formação com programas precários, em instituições de ensino que privilegiam a aprendizagem de modelos a serem seguidos, preferencialmente através de pacotes educacionais via EAD (MAGALHÃES, 2008).

O que vimos no decorrer da análise foi que os discursos dos OI estão cada vez mais elaborados, sob os diversos aspectos e sobretudo mais rápidos nas (re)conquistas da hegemonia dos sentidos. Desse modo, nas relações entre discurso e mudança social, a comoditização do discurso educacional extrapola os limites da dimensão simbólica e instaura, concretamente, o lugar da sobremercantilização da educação: os cursos como pacotes, a prestação de serviços educacionais, o gerenciamento efetivo desses organismos, ou ainda, por outra ótica, o campo da ideologia teria sido reconfigurado para promover as condições mais favoráveis possíveis às mudanças pretendidas (BARRETO, 2004).

Destacamos, como já explicitado no decorrer das discussões, de que “do ponto de vista histórico discursivo, ideologia corresponde à hegemonia de sentido” (BARRETO, 2021, p. 3), ou seja, o sentido hegemônico das tecnologias da informação e da comunicação sinalizam para um aspecto da dimensão técnica e comodificada, apagando assim as questões de fundo. E se tratando da sua incorporação ao campo educacional, parece não haver espaço para a análise dos seus modos e sentidos principalmente para agregar na formação e no trabalho docente.

Tendências e contexto atual

Escrevemos em grande parte e concluímos a tese, em meio à pandemia do COVID-19, e percebemos como são muito claras as disputas envolvendo as políticas sociais. No campo educacional, as medidas e os protocolos de distanciamento social resultaram no fechamento das escolas, universidades e a consequente necessidade de adoção de políticas emergenciais para o enfrentamento dos desafios educacionais.

Nesse cenário pandêmico, organismos internacionais já publicaram dezenas de documentos com recomendações frente aos desafios educacionais impostos pela

pandemia, dentre eles podemos destacar o Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) entre outros que se organizaram para produzir e divulgar pesquisas e materiais que possam auxiliar nas respostas à crise sanitária global.

Segundo o documento elaborado e publicado pela UNESCO (2020), a ausência de atividades escolares por um longo período acarreta prejuízos não apenas pela suspensão do tempo de aprendizagem, mas sobretudo, pela possibilidade de perda dos conhecimentos já adquiridos. Nessa perspectiva, a UNESCO almejou orientar as respostas educacionais à pandemia por meio de uma lista contendo 25 (vinte e cinco) atividades a serem adotadas pelos países. Destacamos a flexibilização curricular; aprendizagem online; parcerias com organizações da sociedade civil e com a iniciativa privada; revisão do marco regulatório para viabilizar a educação online etc.

No que tange ao Banco Mundial (2020), garante estar preocupado com os agravos educacionais causados pelo fechamento total das escolas, principalmente pelo contexto de uma eminente crise de aprendizagem, em que estudantes não estariam aprendendo as habilidades necessárias à vida. Nesse contexto, para orientar políticas educacionais brasileiras, o Banco Mundial publicou um documento contendo experiências internacionais que podem servir de aprendizado às nossas práticas como, por exemplo, a educação à distância é apresentada como solução para que se promova aprendizagem de forma equitativa, mesmo com as escolas fechadas e desconsiderando a elevada desigualdade social no Brasil.

Ressaltamos que essas orientações destinadas às políticas educacionais brasileiras não se dão de maneira direta, e sim trazidas por meio de instituições da iniciativa privada. Como por exemplo através do Movimento Todos pela Educação (TPE) que elaboraram uma Nota Técnica para difundir a visão e o entendimento sobre o ensino à distância na educação básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020a).

Além disso, o Movimento Todos pela Educação massificou no Brasil a Campanha “todoscontraocorona”; fez estudos para apoiar o poder público; estiveram à frente dos debates realizados pela mídia nacional e participaram de maneira ativa no período agudo da Pandemia do COVID-19 das elaborações do Conselho Nacional de Educação (CNE); realizaram em parceria com o Banco Mundial e o Conselho Nacional de Educação um seminário para debater o ensino remoto e os

desafios regulatórios no período pandêmico e posterior à crise sanitária no Mundo (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020b).

Nesse movimento, o Ministério da Educação (MEC) através do Decreto Legislativo n. 6/2020 (BRASIL, 2020a), reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública no Brasil. Desde então dezenas de Pareceres e Resoluções foram criadas pelo CNE para reorganizarem as atividades educacionais, através do Ensino Remoto Emergencial, os quais destacamos: Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 2020 (BRASIL, 2020b), Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020 (BRASIL, 2020c), Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020d). Nesse contexto pandêmico, em 18 de agosto, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020e), que converteu a Medida Provisória em lei e definiu que o CNE editaria as diretrizes nacionais para implementação do disposto na lei.

Destacamos que todos esses e outros documentos foram elaborados com participação efetiva na maioria dos casos por entidades nacionais, como por exemplo, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), entre outros, e que se basearam em experiências internacionais, estudos e materiais recomendados e publicados pelos organismos internacionais como o BM, a UNESCO e a OCDE e pelas instituições da iniciativa privada que atuam no cenário nacional como Todos pela Educação (TPE), que aglomera diferentes organizações e fundações, o Instituto UNIBANCO, Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, entre outras.

As orientações e recomendações dos organismos internacionais, traduzidas para a realidade brasileira pelas instituições privadas, foram atendidas pelos pareceres elaborados pelo CNE: utilização de diferentes materiais e recursos pedagógicos, mediados ou não pelo uso das TIC, foco no ensino remoto e flexibilização curricular, com base nas competências consideradas mais essenciais – no caso brasileiro, expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (GALZERANO, 2021).

Outro aspecto observado nesse movimento foi o desinteresse explícito dos estudos e pesquisas realizados pelas universidades públicas brasileiras, pois não foram ouvidas e nem levadas em consideração as recomendações das entidades e associações científicas da área educacional.

Assim, com a disseminação das supostas experiências de sucesso do ensino remoto promovidas pelos organismos internacionais e nacionais, outras formas de fazer educação foram oxigenados e ganharam destaque, entre eles: o Homeschooling, as Plataformas Digitais e o Ensino Híbrido. O Homeschooling, termo em inglês que em tradução literal para o português significa educação domiciliar, ou seja, é “a prática de educação que não acontece na escola, mas em casa. Dessa maneira, as crianças e jovens são ensinados em domicílio com o apoio de um ou mais adultos que assumem a responsabilidade pela aprendizagem” (SEMIS, 2019).

Em 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) não reconheceu o Homeschooling por entender que não havia legislação prevista para a modalidade. Depois do não reconhecimento, o atual presidente da República, assinou um Projeto de Lei (PL) 3261/2015 proposto pelo Deputado Federal e seu filho Eduardo Bolsonaro. A PL busca viabilizar o ensino domiciliar nos três níveis escolares da educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio para todos os estudantes menores de 18 anos. Essa PL não foi implementada inicialmente, mas muitos acreditam que a modalidade ganhou força no período pandêmico e pode voltar no contexto pós-pandêmico.

Barrios (2021), explicita que o ensino domiciliar ambiciona deslocar a responsabilidade que é do Estado para as famílias. O grande questionamento é por que as famílias estarão mais organizadas que o Estado? Pois a organização da educação brasileira tem investido há décadas para produzir os avanços que já tivemos.

Nesse contexto, defender o ensino domiciliar é negar o acesso dos brasileiros à escola pública e de responsabilidade do Estado preconizado pela Constituição Federal. Diante disso, o homeschooling no Brasil assevera em afiançar o ensino para uma parcela cada vez menor da população, esquecendo que em nosso país o ponto de partida não é igual para todos. É um projeto que privilegia aos que têm possibilidades de desenvolverem-se e deixa à margem da sociedade cidadãos e cidadãos que não entram ou não permanecem na escola e conseqüentemente fadados ao insucesso na vida. E ainda reforça que crianças e jovens que não têm condições de pagar escolas particulares permaneçam fora da esfera pública ao longo de suas vidas, mantendo aberta uma ferida social histórica e que seguirá perpetuando a injustiça social (BARRIOS, 2021).

Outro deslocamento da comoditização educacional para o âmbito da educação básica que (re)surgem de maneira oxigenada são plataformas digitais com uma expansão gigantesca em todo o território nacional. Um exemplo dessa lógica mercadológica é a “Somos Educação³⁷” que há pouco tempo era um dos principais grupos empresais do Brasil atuante na educação básica e quando foi adquirida pela CONGNA no ano de 2018, passou a compor um dos maiores conglomerados educacionais do mundo.

A “Somos Educação” possui em seu sistema a plataforma Plurall, usada como objeto de aprendizagem para complementar as aulas presenciais de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ao perceber o potencial mercadológico desse segmento, investiu cifras altas entre os anos de 2017 e 2019. Como resultado desses investimentos, no período Pandemia do COVID19, o Plurall se tornou a maior plataforma de ensino digital do país, atendendo em média 1 bilhão e 300 milhões de alunos das escolas particulares (GALZERANO, 2021).

Com uma crescente demanda nesse segmento, o número de estudantes atendidos triplicou se fizermos uma comparação com o período anterior à Pandemia do COVID-19. Nesse contexto, das plataformas digitais, a “Somos” declarou que: “Nesse momento de incerteza e distanciamento social, o Plurall é mais do que uma plataforma, é a escola acontecendo online, com uma educação de perto, mesmo de longe” (BATISTA, s/p). Um destaque importante aqui, foi que nesse período pandêmico, a Somos Educação publicou inúmeros materiais de forma gratuita em seu *site*, sendo assim, uma das responsáveis pela propagação e legitimação das formulações e recomendações dos organismos internacionais.

Com a Pandemia do COVID-19 vindo à tona, com as discussões da reabertura das escolas, os debates acerca do Ensino Híbrido e o conseqüente uso das tecnologias da informação e da comunicação já tinham se intensificado nos últimos anos, como explicita Galzerano (2021, p. 130):

No Brasil, a Fundação Lemann destaca-se nessa questão, divulgando estudos e pesquisas e apoiando iniciativas que

³⁷ Propósito - queremos ser a primeira opção de parceria e a parceira integral de soluções educacionais e de gestão para as escolas de educação básica em nosso mercado-alvo. Nosso propósito baseia-se no fato de que todas as soluções e serviços oferecidos por meio de nossa plataforma tecnológica e multimarca foram desenvolvidos para apoiar cada participante do ecossistema escolar – alunos, pais, educadores e administradores de escolas particulares – em seus objetivos educacionais. Disponível em: < <https://www.somoseducacao.com.br/quem-somos/>>. Acesso em 30 jul. 2021.

relacionam educação e tecnologia; também atua no sentido de influenciar os debates públicos sobre a temática. Mencionamos algumas de suas iniciativas: desde 2013 possui o Programa Desafio Start-Ed, que objetiva financiar projetos que desenvolvem soluções tecnológicas para a educação; em 2015, junto ao Instituto Península, publicou um livro com os resultados das reflexões do Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido; nos anos de 2017 e 2018, em parceria com o laboratório de inovação do Massachusetts Institute of Technology, nos EUA, lançou o Desafio Aprendizagem Criativa Brasil; fornece apoio técnico e financeiro ao Programa Educação Conectada, anunciado pelo MEC em 2017, e que objetiva a implementação de tecnologias digitais nas salas de aula; criou material com orientações para que empreendedores adequem suas tecnologias digitais à BNCC.

Assim, com as políticas educacionais que normatizaram o ensino híbrido abriu-se várias janelas de oportunidades para uma atuação ainda mais efetiva das empresas que atuam no ramo da educação cujo objetivo central é o lucro. É importante destacar que nesse contexto de consensos e manutenção hegemônica e de luta pelo poder, os conglomerados educacionais que já atuam no ensino superior estão também se voltando para a educação básica deslocando suas estratégias de expansão para esse nicho e comoditizando cada vez mais a educação.

Dessa maneira, com as recomendações dos organismos internacionais, a propagação do ensino híbrido como uma solução possível para minimizar os problemas educacionais causados pela crise sanitária mundial, legitimadas pelas políticas educacionais e por toda a grande mídia, se oxigenaram e ganharam fôlego para alcançar suas metas. Uma prova evidente disso, foi a criação em julho de 2020, da Associação Nacional de Educação Básica Híbrida (ANEBHI), cujo objetivo central é promover a educação híbrida em todas as etapas e modalidade da educação básica. Diante disso, irão promover a formação profissional da educação através da disseminação de experiências nacionais e internacionais de educação híbrida. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA HÍBRIDA, 2020).

Dito de outro modo, além da influência das instituições particulares que se autodeclaram sem fins lucrativos nas discussões sobre os rumos da educação brasileira durante a pandemia, destacamos a propagação e a massificação de iniciativas que trazem as TIC de maneira centralizada tanto para as redes públicas quanto para as redes privadas de ensino. Assim, a venda de pacotes e serviços

educacionais de todos os tipos já se constitui em um importante nicho de mercado para grandes grupos empresariais que atuam na área educacional.

A Associação Nacional de Educação Básica Híbrida (ANEBHI), com o lema “Um novo mundo nos espera”, apresenta um mundo “pronto”, sem questionamentos, basta fazer parte da associação. Sem olhar com uma perspectiva crítica e cuidadosa, é uma narrativa tentadora, mas que camufla a precarização do trabalho docente, materializa a comoditização da educação e fetichiza as tecnologias da informação e da comunicação.

Luta por hegemonia na pandemia

Com o caos instalado durante a Pandemia do COVID19, as organizações empresariais internacionais e nacionais aumentaram seus esforços para aprofundar ainda mais o processo de comoditização da educação, sobretudo, com a chegada da ideologia do “novo normal” na educação brasileira através das orientações e recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para o fechamento integral das escolas. Nesse movimento, pelo menos duas táticas começaram a ser veiculadas pela grande mídia, as agências do Estado restrito e as instituições que se colocaram à disposição para serem porta-vozes da educação brasileira, quando adotaram o ensino remoto e a conseqüente reabertura das escolas.

Nesse contexto, as supostas soluções implantadas para amenizar os trágicos efeitos da pandemia do COVID19 sobre os alunos, foram inspiradas nas recomendações dos organismos internacionais, que historicamente influenciam a política educacional no Brasil e em países em desenvolvimento. Como já destacamos nas nossas discussões, como o apoio de instituições nacionais, essas recomendações e orientações ganham espaço e adentram no senso comum, se tornam consenso, naturalizam-se; assim, transformam as desigualdades sociais em um fenômeno natural e tornam o ambiente relativamente pacífico para ampliar cada vez mais os lucros dos grandes grupos empresariais.

Os organismos internacionais que são os grandes mentores dessa pedagogia da hegemonia necessitam ser mediadas por instituições nacionais as quais são responsáveis pela educação da sociedade conforme essa concepção de mundo e capazes de transformá-la em verdades históricas universais. No Brasil, inúmeras

organizações cumprem o papel de ajudar a cimentar a ideologia dominante em nossa sociedade (ARGOLO, VIEIRA, 2021).

Os aparelhos empresariais, construtores da hegemonia no Brasil, vêm implementando e traduzindo as orientações dos organismos internacionais, mediando conflitos intraclasses e acomodando recomendações, centralizando o uso das TIC à realidade brasileira. Nesse período de pandemia, grandes frentes foram organizadas sob a égide dos megagrupos empresariais para ampliar ainda mais o controle do capital sobre a escola pública e sobre seus trabalhadores. Isso gera explicitamente a precarização do trabalho docente, provoca desemprego estrutural que tem afetado historicamente os modos de sobrevivência da classe trabalhadora e tem sinalizado “que os setores dominantes estão atuando no sentido de educar a juventude para a situação de precariedade e vulnerabilidade do mercado de trabalho no Brasil” (MOTTA; LEHER, 2017, p. 253).

Na formação social contemporânea e, em especial, no atual contexto de crise da pandemia, os aparelhos construtores do consenso buscam sobremaneira ocultar a complexa rede de construção de uma política pública que envolve tanto a estrutura organizada na sociedade civil quanto a estrutura organizada na sociedade política. Desse modo, compreendemos que o debate político e as normas estabelecidas pelo governo federal para a educação produzida em tempos de pandemia são fruto de conflitos e negociações que começam na sociedade civil e se materializam na sociedade política.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o poder do Estado como um órgão de dominação de classe se dá não apenas no âmbito da sociedade política, mas no miolo dos espaços da sociedade civil nos quais estão presentes os APHs e seus intelectuais orgânicos que trabalham focados na construção e manutenção da hegemonia, entendida como forma de dominação pela classe dominante. Sempre pautados pela dialética, Estado e sociedade têm conceitos distintos, no entanto, estão organicamente unidos, e isso “[...] significa que por Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil” (Gramsci, 2014, p. 258).

Nesse sentido, as relações de trabalho, educação e as políticas educacionais advêm e são decorrentes e apreendidas como expressão da ordem do capital. No atual momento histórico, o capital em crise determina as novas condições e

necessidades de formação para a classe trabalhadora, materializadas pela ação dos aparelhos privados de hegemonia e intelectuais coletivos do capital.

Para Silva (2021), incidir na educação escolar da classe trabalhadora é fundamental para a manutenção da lógica do capital, pois a educação é também produção de consciência. Por meio da educação, a burguesia constrói, continuamente, as condições de inculcar suas ideias e perpetuar sua ideologia, de modo a falsear a realidade e naturalizar a subalternidade. Desse modo, a burguesia mantém sua hegemonia e dificulta que a classe trabalhadora realize uma avaliação crítica da sua participação e atuação histórica no mundo com vistas à transformação social.

Por fim, o que está em jogo é a crescente necessidade do capital em assegurar os mais altos níveis de produtividade que compensem, ainda que minimamente, a queda tendencial da taxa de lucro, o que, por sua vez, exige do Estado, nos termos de Gramsci, a renovação da construção de hegemonia, seja no sentido de direção seja na perspectiva do domínio.

As condições históricas e as recomendações dos organismos internacionais, ampliadas a partir da década de 1990 e estendidas à educação com a centralidade das TIC, se materializa com o reforço da pandemia ao ensino remoto emergencial, propostas de ensino domiciliar (homeschooling), a plataformização do ensino e ainda para fazer o xeque-mate traz a solução do ensino híbrido para o sistema educacional brasileiro. Com todo esse movimento de fetichização das TIC, da comoditização educacional, será que a escola está caminhando para um processo acelerado de desinstitucionalização?...

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, Cláudia Regina Amaral. Trabalho de professor no fio da navalha: reengenharia das escolas e reestruturação produtiva em tempos de Escola sem Partido e Reforma do Ensino Médio. In: MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto; AFFONSO, Cláudia Regina Amaral; NEPOMUCENO (orgs). Trabalho docente sob fogo cruzado. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. 268 p.
- AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
- ALVES, Nilda; CANÁRIO, Rui. Educação, trabalho e identidades profissionais. Nota de apresentação da revista Sísifo. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 6, p. 2-6, maio/ago. 2008.
- ANTUNES, Ricardo. Entrevista por Hélcio Duarte Filho: Sociólogo alerta para riscos do teletrabalho. Em 24 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.sindjus-al.org.br/2018/10/entrevista-ricardo-antunes-sociologo-alerta-para-riscos-do-teletrabalho/> Acesso em 09 jan. 2020.
- _____. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- _____. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009. 287 p.
- _____; SILVA, Maria Aparecida Moraes. O avesso do trabalho. Volume I. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 336 p.
- ARAÚJO, Samuel Alves de, ALVES, Fábio José da e COSTA, Acylena Coelho. Sequência de atividades de radiciação com geogebra, Produto educacional vinculado à dissertação “Ensino de radiciação com o uso do geogebra” (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) Universidade do Estado do Pará, 2019
- ARAÚJO, Wellington Alves de; GOMES, A. M. F. O geogebra como recurso didático no ensino da geometria analítica. V Coloquio Internacional "Educação e Contemporaniedade". São Cristovão, 2011.
- ARCAVI, Abraham.; HADAS, Nurit. Computer mediated learning: an example of an approach. International Journal of Computers for Mathematical Learning, Berlin, v. 5, n. 1, p. 25-45, 2000.
- ARGOLLO, Juliana; VIEIRA, Nívea. O “novo normal” da covid-19 - Quando o emergencial se transforma em política educacional. Revista Princípios, n.º 160, nov./2020 – fev.2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Uma formação formatada: posição da Anped sobre o “Texto Referência -Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores Da Educação Básica”. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BALL, Stephen John.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

_____. Performatividade, privatização e pós-Estado do Bem-Estar. *Edu. Soc.*, Campinas, Vol.25, n. 89, p.1105-1126, set/dez. 2004.

_____. Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

_____. Estratégia de Parceria para o Brasil. WASHINGTON, 13 de julho de 2017. Disponível em <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/07/13/brazil-world-bank-group-presents-country-partnership-strategy>> Acesso em 14 dez. 2019.

_____. Prioridades y estrategias para la educación: Estudio sectorial del Banco Mundial. Versão preliminar. Author. (Primera edición en español). (1996)

_____. Relatório Anual do Banco Mundial de 2019. Erradicar a pobreza, investir em oportunidades. Disponível em: < <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>> Acesso em: 23 nov. 2020.

_____. Relatório Anual do Banco Mundial de 2020. Apoiar os países em tempos sem precedentes. Disponível em: < <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>> Acesso em: 27 nov. 2020.

_____. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2016: Dividendos Digitais. Disponível em:< <https://goo.gl/d2svSn>> Acesso em: 18 set. 2020.

BARRETO, Raquel Goulart. A escola entre os embates na pandemia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e243136, 2021.

_____. 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. 2012a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 19 abr. 2019.

_____. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação à distância. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 10-2

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias da informação e da comunicação e a formação do professor: uma análise política pela via do discurso. In: I ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE. Juiz de Fora, UFJF, 2006.

_____. As tecnologias da informação e da comunicação e a formação do professor: uma análise política pela via do discurso. In: I ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE. Juiz de Fora, UFJF, 2006.

_____. As tecnologias na política nacional na formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. Educ. Soc., Campinas, V. 29, n.º 104, out. 2008, p. 919-937

_____. Discurso, Tecnologias, Educação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

_____. Dimensões da substituição tecnológica nas políticas educacionais: o caso da secretaria municipal do Rio de Janeiro. Projeto CNPQ. 2015.

_____. Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (de) encontros. São Paulo: Loyola, 2002a.

_____. Objetos como sujeitos: o deslocamento radical. In: Giselle M.S. Ferreira; Luiz Alexandre S. Rosado; Jaciara S. Carvalho. (Org.). Educação e Tecnologia: abordagens críticas/ EDUCATION AND TECHNOLOGY: CRITICAL APPROACHES. 1ed. Rio de Janeiro: SESES, 2017, v. 1, p. 124-159. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

_____. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>> Acesso em: 26 de ago de 2019.

_____. Tecnologias e trabalho docente. Entre políticas e práticas. Rio de Janeiro: De Petrus et al.: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014a.

_____. Tecnologias na educação brasileira: de contexto em contexto. Revista Educação e Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 218-234, abr.-jun. 2019.

_____. Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação. Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 41-58, maio 2012c. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n1p41/22184>>. Acesso em: 17 fev. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n1p41>.

_____, LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. Revista Brasileira de Educação. v. 13 n. 39, P. 423-436, set.-dez. 2008

BARRETO, Raquel Goulart ; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dália. A. (Org) Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.39-60.

_____; RAMOS, B. S. O professor nas políticas educativas contemporâneas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE LATINOAMERICANA DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO, IX. Anais. Universidade do Chile, Santiago do Chile, 2012b (CD-Rom).

BARRIOS, Mariângela. O ensino domiciliar expõe a face mais cruel da desigualdade social no Brasil. *Jornal da Universidade – UFRGS*. 17 jun. de 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-domiciliar-expoe-a-face-mais-cruel-da-desigualdade-social-no-brasil/>. Acesso em 01 de out. 2021.

BATISTA, B. Conheça o Plurall. São Paulo, 22 maio 2020. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/conheca-o-plurall/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BELL, Daniel. *The Social Framework of the Information Society*. In forester, 1980.

BENDRATH, Eduard Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v.16, n.32, p.157-171, jul./dez. 2010

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996

_____. *Das pedagogias aos conhecimentos*. In: MORAIS, Ana; NEVES, Isabel; DAVIES, Brian; DANIELS, Harry (Org.). *Rumo a uma Sociologia da Pedagogia: a contribuição de Basil Bernstein para pesquisar*. Tradução de Tiago Neves. Londres: Peter Lang, 2001.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Um ensaio sobre concepções a sustentarem sua prática pedagógica e produção de conhecimento (da Educação Matemática). In: Flores, C.R. e Cassiani, S.. (Org.). *Um ensaio sobre concepções a sustentarem sua (da educação matemática) prática pedagógica e produção de conhecimento*. 1ªed.Campinas: Mercado das Letras, 2013, v. 01, p. 17-31.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Trad. de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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.

BNCC Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. *Informática e Educação Matemática*.3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. Tendências em Educação Matemática, 2007.

BORBA, Marcelo de Carvalho. Softwares e internet na sala de aula de matemática - X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade Salvador - BA. 2010. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/borba/marceloxenen.PDF>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Bourdieu, Pierre. Campo de poder, campo intelectual: itinerario de un concepto. Tucumán, Capital Federal: Montessor, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1º de julho de 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. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de jul. de 2015.

_____. _____. Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília (DF), 2020d. Disponível em: <https://bit.ly/3cJL3yE>. Acesso em: 18 jul. 2021.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília (DF), 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3rFLvIS>. Acesso em: 17 jul. 2021.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 28 abril de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília (DF), 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/3uloiXE>. Acesso em: 17 jul. 2021.

_____. Presidência da República. Decreto Legislativo nº 6/2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília (DF), 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 16 jul. 2021

Brasil. Presidência da República. Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília (DF), Edição: 159, p. 4, 19 ago. 2020e. Disponível em: <https://bit.ly/2PQqS9t>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRUGNERA, Elisangela Dias; Circe Mari Silva da Silva. GEOGEBRA, HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E GEOMETRIA ANALÍTICA. REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 153-172, 2020. DOI: 10.26571/reamec.v8i3.10622. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/10622>. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, out. 2010. Disponível em: <[://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 19 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>.

CALIL, Alessandro Marques; CAMPOS, Fernanda. Utilização das Tics pelos Professores de Matemática. Relatório Técnico, Juiz de Fora, 2011.

CANAN, Silvia Regina. Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

CARNEIRO Vera Clotilde. Educação Matemática no Brasil: Uma meta-investigação. Quadrante, Vol. 9, Nº 1, 2000

CHAUI, Marilena. (14 de setembro de 2018). Seminário internacional ameaças à democracia e à ordem multipolar. Fonte: Fundação Perseu Abramo: <https://youtu.be/QDDVZsU2AvU>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CHOMSKY. Noam. O lucro ou as pessoas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2006. 90p.

COLETIVO de Estudos em Marxismo e Educação –Colemar x Programa de Pós - Graduação em Educação – PPGE Faculdade de Educação-FE Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, 2020

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DE TOMMASI, Miriam; WARDE, Miriam Jorge, HADDAD Sérgio (Orgs). Banco mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 6. ed., 2009.

DUARTE, Aparecida Rodrigues Silva (2019). Euclides Roxo e a Proposta Modernizadora do Ensino da Matemática. Com a Palavra, O Professor, 4(8), 300-317. <https://doi.org/10.23864/cpp.v4i1.54> - Com a Palavra o Professor, Vitória da Conquista (BA), v.4, n.8, janeiro-abril / 2019

DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. Revista de Educação PUC – Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. Discourse and social change. Cambridge: Polity Press, 1994.

_____. L. Peripheral vision: discourse analysis in organization studies – the case for critical realism. Organization Studies, v. 26, n. 6, p. 915-939, 2005.

_____. Language and globalization. London: Routledge, 2006.

_____. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2. ed., 2016, 338p.

FELINTO, Erick. A religião das máquinas: ensaios sobre o imaginário da cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. Passeando no labirinto: ensaios sobre as tecnologias e as materialidades da comunicação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006

FERNANDES, Alessandra Coutinho. Análise de discurso crítica. Para leitura de textos da contemporaneidade. Curitiba: InterSaber, 2014. (Série Língua Portuguesa em Foco).

FERNANDES, Florestan. Diretrizes e bases: conciliação aberta. Educação e Sociedade, Campinas, a. XI, n. 36, p. 142-147, ago. 1990.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Editora Martin Fontes, 2008, 474p.

FRANÇA, Iara da Silva. Educação Matemática: a história da disciplina e as contribuições da produção escolar como fonte para a sua compreensão. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba, nov. 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Computador/Internet como Instrumentos de Aprendizagem: Uma Reflexão a partir da abordagem Psicológica Histórico-Cultural. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2, 2008, Recife. Anais... Recife: UFPE, 2008, p.321-49

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, Políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019. Pedagog. Foco, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020

FREITAS. Luiz Carlos de. EAD, tecnologias e finalidades da educação. Publicado em 17/04/2020. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas. Disponível em <<https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/comment-page-1/?unapproved=66533&moderation-hash=ed2ba30aa6b5f5b63450aaf16031c207#comment-66533>>. Acesso em out. 2020.

FRESCKI, Franciele Buss. Avaliação da Qualidade de Softwares Educacionais para o Ensino da Álgebra. Trabalho de Conclusão de curso. Cascavel: Universidade UNIOESTE, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Monografia_Fran.pdf>. Acesso em: 02 de mar. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, p. 235-274. jan./abr., 2011.

_____. Prefácio. In: MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto; AFFONSO, Cláudia Regina Amaral; NEPOMUCENO (orgs). Trabalho docente sob fogo cruzado. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. 268 p.

_____. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: Regressão social e hegemonia às avessas. Trabalhos Necessários, Niterói, 2015, ano 13, n.º 20. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario>>, Acesso em: 27 set 2019.

GIRALDO, V.; QUINTANEIRO, W.; MOUSTAPHA, B.; MATOS, D.; MELO, L.; MENEZES, F.; DIAS, U.; COSTA NETO, C.; RANGEL, R.; CAVALCANTE, A.; ANDRADE, F.; MANO, V.; CAETANO, M. Laboratório de práticas matemáticas para o ensino. In: OLIVEIRA, A. M. O; ORTIGÃO, M. I. R. (Eds.), Abordagens Teóricas e Metodológicas na Pesquisa em Educação Matemática. Brasília: SBEM, 2018, p. 186-209.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal e Cultura Política. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 19 ago. 2020.

GRAMSCI, Antônio. Maquiavel, a política e o Estado moderno. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, 224p.

_____. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, V. 1, 2011.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere: Maquiavel, a política e o Estado moderno. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, v. 3, p. 432.

_____. Cadernos do cárcere. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HADDAD, Sérgio (Orgs.). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HARTMAN, H. J. Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento. Porto Alegre: AMGH, 2015.

HARVEY, David. A condição pós-moderna. 6ª ed. São Paulo: Loyola. 1996

_____. A condição pós-moderna. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 349 p.

_____. O novo imperialismo. São Paulo: Edições Loyola, 2. ed, 2005a, 301 p.

_____. A brief history of neoliberalism. Oxford: University Press, 2005b. 246 p.

_____. O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HENRIQUE, Matheus. Conheça e entenda os conceitos da GeoGebra. Ensino: Guia de Educação, 2021. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/conheca-e-entenda-os-conceitos-da-geogebra>. Acesso em: 17 de fev. 2021.

HINTZE, Hélio César. Espetáculos e invisibilidades do discurso legitimador do turismo. 2013. 536p. Tese (Doutorado em Ciências). Escola Superior de Agricultura “Luiz Queiroz” – Centro de Energia Nuclear na Agricultura. Piracicaba / SP, 2013.

HOHENWARTER, Markus. GeoGebra Quickstart: Guia Rápido de Referência sobre o GeoGebra, 2021. Disponível em: < http://www.mtm.ufsc.br/~jonatan/PET/geogebraquickstart_pt.pdf>. Acesso em: 23 de fev 2021.

HOLLIDAY, MAK. An introduction to functional Grammar. London: British Library Cataloguing in Publication Data, 1985.

ISOTANI, Seiji; BRANDÃO, Leônidas de Oliveira. O Papel do Professor e do Aluno Frente ao Uso de um Software de Geometria Interativa: iGeom Bolema, Rio Claro (SP), v. 27, n. 45, p. 165-192, abr. 2013

ITU. Measuring the information society report, v. 1. Geneva: International Telecommunications Union, 2017. Disponível em: . Acesso em: 07 out. 2020.

JAVA Linguagem de Programação Java. Disponível em: <<http://java.sun.com/>: Sun Microsystems>. Acesso em: 21 jun. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 3º. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KRISTEVA, Julia Word, dialogue and novel. In: MOI, T. (Ed.). The Kristeva reader. Oxford: Basil Blackwell, 1986. p. 34-61

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, p.163-183, dez. 1999.

LABORDER, J. M.; BELLEMAIN, F. *Cabri Geometry II*. Dallas: Texas Instruments, 1997.

LACERDA, Alan. "O diálogo e o GeoGebra na educação básica: implicações para os jovens futuros professores e sua formação" *Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo*. ISSN 2237-9657 [Online], Volume 7 Número 2 (13 junho 2018). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/IGISP/article/view/34315>. Acesso em: 22 de fev. 2021.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 59 p.

LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira. A produção da alteridade distorcida: a imagem dos professores nos discursos das políticas educacionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTO E AS TECNOLOGIAS, V. Anais. Rio de Janeiro, UERJ, 2009.

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. *Revista Trabalho & Educação*. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, FaE/UFMG, n. 4, ago-dez 1998, p.117-134

_____. O Bird e as reformas neoliberais na educação. *REVISTA PUCVIVA*, n.º 05, junho de 1999. Disponível em: https://www.apropucsp.org.br/revista/r05_r03.htm. Acesso em: 25 de fev. 2019.

_____. Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, n1,1999.

_____. Banco Mundial: ajuste regressivo e antidemocrático. *Combate Racismo Ambiental*. novembro de 2017. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2017/11/28/banco-mundial-ajuste-regressivo-e-antidemocratico/>

LEITE, Lígia Silva. *Tecnologia educacional. Descubra suas possibilidades em sala de aula*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Katia. *Contrarreforma da educação superior e formação profissional em Serviço Social*. *Temporalis – Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*. Brasília, 2008.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: GENTILI, Pablo (org.). *Globalização excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LÖWY, Michael. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Editora Cortez, 2006

MACÊDO, Josué Antunes de; ALMEIDA, Samara Neves de; VOELZKE, Marcos Rincon. Descrições de programas livres e gratuitos para o ensino da Matemática. Abakós, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 3-19, maio 2016 - ISSN: 2316-9451

MAGALHÃES, Izabel. Prefácio à edição brasileira. In: FAICLOUGH, Norman. Discurso e Mudança Social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2. ed., 2016, 338p.

_____. Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de. Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação. 2008. 275p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação – PROPED, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2008.

_____; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015

MATTELART, Armand. História da sociedade da informação. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Sociedade do conhecimento e controle da informação e da comunicação. VENLEPICC – Encontro Latino de Economia Política da Informação, Comunicação e Cultura. Salvador, Bahia, Brasil, Faculdade Social da Bahia, de 9 a 11 de nov. de 2005. Disponível em:
<<http://www.gepicc.ufba.br/enlepicc/ArmandMattelartPortugues.pdf> > Acesso em: 12 set 2019.

_____. Para que “NOVA ORDEM MUNDIAL DA INFORMAÇÃO”? In: Denis de Moraes (org) Sociedade Miatizada. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MATTOS, Miriam de; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Marco Regulatório da Educação à Distância no Brasil de 1961 a 2017: Uma análise histórica–crítica. EaD em Foco, 2019; 9(1). Acesso em 29 jul. 2020.

MAUÉS. Olgaíses Cabral. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89-117, março, 2003

MELO, Bergson Rodrigo Siqueira de; SILVANO, Antônio Marcos da Costa; RIBEIRO, Júlio Wilson; MELO, Verônica Maria Lavor Silva de. O USO PEDAGÓGICO DO SOFTWARE WINPLOT NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CÁLCULO. REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 378-395, 2020. DOI: 10.26571/reamec.v8i3.10470. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/10470>. Acesso em: 4 mar. 2021.

MELO, Adriana Almeida Sales de. A Mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL. 2004.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. Tradução Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2009

MICHETTI, Miqueli. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 35, n. 102, e3510221, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092020000100507&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 jul. 2020. Epub Feb 03, 2020. <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>.

MICROSOFT Education. O Ensino em 2030 e o aprendizado pronto para a vida: o imperativo tecnológico. Relatório resumido. 2018. Disponível em: <https://www.blogmicrosofteducacao.com.br/pt-br/blogmicrosofteducacao/wp-content/uploads/2018/11/SALA-DE-2030-PESQUISA.pdf>. Acesso em: 23 de out. 2020.

MIORIM, Maria Ângela. Introdução à história da educação matemática. São Paulo: Atual, 1998.

MOTA JUNIOR, William Pessoa. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 24, n. 1, p. 213-233, maio 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000100213&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 nov. 2020. Epub Apr 25, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-407720190001000012>.

MOTTA, Vânia Cardoso da.; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. Ser Social, n.43, 310-328, jul.-dez. 2018.

_____.; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. Revista Trabalho, Política e Sociedade, Rio de Janeiro, v. II, n. 3, p. 243-258, jul.-dez. 2017.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. (2. ed.) DP&A. 2001.

OCDE. Bem-Estar Emocional na Era Digital. 2020. Disponível em: <<http://www.oecd.org/general/searchresults/?q=OCDE.%20Bem-Estar%20Emocional%20na%20Era%20Digital%E2%80%9D;%202020&cx=012432601748511391518:xzeadub0b0a&cof=FORID:11&ie=UTF-8>> Acesso em 30 nov. 2020.

OLIVEIRA. Antônio Francisco Maia; Bazi, Rogério Eduardo Rodrigues. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v.5, n. 2, p.115-131, jan/jun. 2008– ISSN: 1678-765X.

OLIVEIRA. Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set.-dez. 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento Humano. 8ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

PEREIRA, Giancarlo Secci de Souza. O Teorema de Carnot. In: Rocha, Anderson Farias. [et al]. O ensino da matemática na educação básica através do software GeoGebra. 1. ed. – Belém: Edição do Autor, 2019.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Apontamentos sobre a formação e o trabalho de professores no Brasil: numa perspectiva marxista. Revista HISTEDBR, Campinas, número especial, p. 74-83, abr. 2011.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE / Rodrigo da Silva Pereira; orientador Maria Abádia da Silva. -- Brasília, 2016. 284 p. Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2016.

_____; SILVA, M. A. da. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 523-544, jun. 2018. ISSN 1676- 2584.

_____. Proposições da OCDE e sua materialização na política educacional brasileira. Roteiro, v. 44, n. 3, p. 1-24, 19 dez. 2019.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 25ª Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 2011.

PINHEIRO, Ricardo Jurczyk. Software livre e matemática: opções de pesquisa e ensino. 2008. 71 Folhas. Monografia (Licenciatura em Matemática) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Rio de Janeiro.

PIRES, Janete Moreira. A presença do celular na escola: uma experiência para o ensino de função quadrática com alunos surdos e ouvintes. 2016. 82 f. TCC (Graduação) -Curso de Matemática, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

PLANK, David; DARO, Phil; CARMICHAEL, Sheila Byrd. Implementação da BNC: Lições do “Common Core”. Lemann Center at Stanford University.Fev, 2016. Disponível em:<https://lemanncenter.stanford.edu/sites/default/files/Implementacao%20merged%20Portuguese%283%29_0.pdf>. Acesso: 06 jul. 2020.

PRETTO, Nelson de Luca. Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1996.

QUARTO relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão. – Brasília: UNESCO,2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374407.locale=en> Acesso em 02 de out. 2020.

REBOÁ, Carlos Eduardo. Mafalda na aula de história: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra hegemônicos. 2011. 153p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2011.

REIS, Ana Tereza Vendramini. A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior: um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / Ana Tereza Vendramini Reis. 2016.161p. Tese (doutorado em Comunicação Social) —Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

REIS, Erisnaldo Francisco. Recursos Tecnológicos e Docência: Uma Reflexão. Revista de Educação Ciências e Matemática, vol.06, nº01, p 14-28, jan/abr, 2016. ISSN: 2238-2380.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. 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.

_____; RAMALHO, Viviane. Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2011. (Coleção Linguagem e Sociedade, v. 1)

RESENDE, Viviane de Melo. RAMALHO, Viviane. Análise de discurso crítica. 2. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

REVISTA: Le Monde diplomatique brasil. Em defesa da educação. um novo “jeitinho” para justificar o ensino a distância? Acervo Online. Brasil. por Eblin Farage. 12 de junho de 2020. Edição de junho de 2020

RODRIGUES, J. F. Prefácio. In : KLEIN, F. Matemática elementar de um ponto de vista superior. Volume 1 – Parte 1 – Aritmética. Lisboa, Portugal: SPM, 2009.

RODRIGUES, J. Os empresários e a educação superior. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 95.

SANTOS, Elciane de Jesus. Movimento da matemática moderna no Brasil: uma renovação do ensino de matemática nas décadas de 1960 a 1980. Boletim Cearense de Educação e História da Matemática, [S. l.], v. 7, n. 20, p. 370–379, 2020. DOI: 10.30938/bocehm.v7i20.2846. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/2846>. Acesso em: 4 maio. 2021.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 27 ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

SAVIANI, Demerval. Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHAFF, Adam. A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Brasiliense, 1995.

SEMIS, Laís. Homeschooling: 14 perguntas e respostas. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15636/homeschooling-14-perguntas-e-respostas>>. Acesso em: 19 de ago. 2021.

SILVA, Adelmo Carvalho. D'ÁVILA Cristina Maria. Prática pedagógica lúdica de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 232-252, 2020. DOI: 10.26571/reamec.v8i2.10009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/10009>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais. 2017. 305p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação – PROPED, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2017.

_____. Tecnologias e Educação: o discurso da UNESCO. Educação (UFSM), 44, e 65/ 1-17, 2019. doi:<https://doi.org/10.5902/1984644437288>. acesso em: 13 out. 2020

SILVA, Luciana de Oliveira. A formação do professor da educação básica para uso da tecnologia: a complexidade prática. __In: BRAGA, Júnia de Carvalho Fidelis. Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2012.

SILVA, Circe Mary Silva da; RIOS, Diogo Franco. Apropriação de ideias Modernizadoras de Felix Klein em Práticas Docentes de Matemática no Colégio Gonzaga. Revista Com a Palavra, o Professor. v.4, n.8, p.55-73, janeiro-abril/2019. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/300>. Acesso em 20 abr. 2021.

SILVA, Maria Abádia da. Intervenção e consentimento: a prática educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Mariléia Maria da. et al. Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia. Trabalho, Educação e Saúde, v. 19, 2021, e00322154. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00322.

SILVA, Pereira Rodrigo da. A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE/ Rodrigo da Silva Pereira; orientador Maria Abádia da Silva. -- Brasília, 2016. 284 p.

SILVANO, Antônio Marcos da Costa. O desenvolvimento de representações gráficas em software educativo para facilitar significativamente e colaborativamente a construção do conceito de funções matemáticas. Fortaleza, 2011. Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional de Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2142>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SIQUEIRA, Ângela. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. Revista Brasileira de Educação, n. 26, mai-ago. de 2004.

SOUZA, G. P. Inimigos públicos: ensaios sobre a mercantilização da educação básica no Brasil – 2. ed. – São Paulo, SP: Usina Editorial, 2018. 232 p.

TEODORO, Renata Aparecida Pereira. O Uso de Softwares como Ferramenta Tecnológica no Auxílio do Ensino da Matemática. 2013. 35 f. TCC(Graduação em Matemática)- Faculdade de Ciências Gerencias de Manhuaçu, Manhuaçu, 2013.

THE WORLD BANK GROUP. Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo? Washington (DC), 16 abr. 2020b. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>. Acesso em: 23 jul. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota Técnica Ensino à Distância Básica frente à pandemia da COVID-19. São Paulo, abr. 2020a. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-na-pandemia-ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial>. Acesso em: 26 jul. 2021.

_____. #TodosContraOCorona: apoiando a Educação em tempos de pandemia. São Paulo, 9 jul. 2020b. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/todoscontraocorona>. Acesso em: 26 jul. 2021.

UNESCO. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/#.V7s3ialYGPI>. Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2016a. Disponível em: <<https://goo.gl/J1a7LO>> Acesso em: 28 set. 2020.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Representação da UNESCO no Brasil. 2016b. Disponível em: <<https://goo.gl/8LZA27>> Acesso em: 25 set. 2020.

_____. Beyond access: ICT-enhanced pedagogy in TVET in the Asia Pacific Region. Bangkok, 2017c. Disponível em: Acesso em: 05 out. 2020

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por> Acesso em 30 set. 2020.

_____.; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND; WORLD BANK; WORLD FOOD PROGRAMME. Marco de ação e recomendações para a abertura de escolas. Paris, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373348_por. Acesso em: 26 jul. 2021.

VAIDHYANATHAN, Siva. A googlização de tudo: e porque devemos nos preocupar. Tradução Jeferson Luiz Camargo – São Paulo: Cutrix, 2011.

VALENTE, Wagner Rodrigues. R. Euclides Roxo e a modernização do ensino de matemática no Brasil. Brasília: Editora da UnB, 2004.

_____. Os movimentos da matemática na escola: do ensino de matemática para a educação matemática; da educação matemática para o ensino de matemática; do ensino de matemática para a Educação Matemática; da Educação Matemática para o Ensino de Matemática?. Pensar a Educação em Revista, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 3-23, abr.-jun./2016

_____. “Matemática? Eu trabalho primeiro no concreto”: elementos para a história do senso comum pedagógico. Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 3, p. 597-611, 2017.

VAN DIJK, Teun. Discurso e poder. 2. ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018.

VIEIRA, Josenia Antunes. Abordagens críticas e não-críticas em análise do discurso. In SILVA, D. E. G.: VIEIRA, Josenia Antunes. Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: UnB; Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, 2002. p.143-164

VIOLIN, Tarso Cabral. A sociedade civil e o Estado ampliado, por Antônio Gramsci. Revista Eletrônica do CEJUR, v. 1, n. 1, ago./dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cejur/article/view/14846>. Acesso em 29 out. 2019.