

A SUBSTITUIÇÃO TECNOLÓGICA NA PADRONIZAÇÃO DO ENSINO

Raquel Goulart Barreto
UERJ
raquel@uol.com.br

RESUMO: O texto, estruturado em quatro seções, é introduzido por questões relacionadas aos processos de recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no contexto do ensino no Brasil, de modo a explicitar a inscrição da noção central de substituição tecnológica no esvaziamento do trabalho docente. A segunda seção sintetiza a análise crítica de discurso (ACD) como orientação metodológica assumida na trajetória como um todo. A terceira aborda a configuração atual do trabalho docente, considerando as políticas educacionais em curso, especialmente no que tange às iniciativas da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Finalmente, a quarta seção aponta desdobramentos e perspectivas identificáveis no eixo tempo-espço focalizado.

PALAVRAS-CHAVE: padronização; trabalho docente; substituição tecnológica.

1. O tema

O texto ora apresentado compreende a síntese dos caminhos percorridos, na última década, pelo grupo de pesquisa Educação e Comunicação, integrado ao Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ) e ao CNPq, por mim coordenado.¹ São movimentos diferentes, muitas vezes complementares, como tentativa de aproximação do objeto constituído pelo feixe de relações entre as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e a educação.

Nesta síntese, é importante esclarecer que não se trata apenas de focalizar as TIC propriamente ditas, mas as suas relações com o conjunto das questões educacionais, com especial destaque para a reconfiguração de formação e trabalho docente. Assim, a presente introdução contempla três aspectos constitutivos das análises até agora empreendidas: (1) recontextualização; (2) tendências; e (3) substituição tecnológica.

¹ Pesquisas financiadas pelo CNPq e pela FAPERJ.

Em se tratando das TIC, cuja designação assinala sua produção no interior de outras relações sociais e para outros fins, é imperativa a análise da sua recontextualização educacional. Nos termos de Bernstein (1996), pensando o discurso pedagógico, a recontextualização é “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (p.259). Está no centro da formulação o movimento de um campo para outro, compreendendo os processos de “deslocação e relocação”, considerando o apagamento da “base social de sua prática” para a constituição de outra ordem e outros ordenamentos. Seu foco é a dimensão da estrutura.

Fairclough (2006) retoma esta reformulação, acrescentando-lhe a dimensão da escala em que esses deslocamentos são promovidos. Nesta, são destacadas as formulações dos organismos internacionais dirigidas aos países em desenvolvimento, buscando evitar que elas sejam objeto de leituras mecânicas ou lineares (BARRETO; LEHER, 2008). Neste sentido, a recontextualização é assumida como “fenômeno complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos” (FAIRCLOUGH, 2006, p.101).

Na articulação das dimensões de estrutura e escala, a recontextualização educacional das TIC (BARRETO, 2012) é aqui objetivada a partir de duas tendências que, no limite, materializam concepções antagônicas: (1) a produção de alternativas de apropriação que as inscrevam no trabalho docente, no sentido de agregar novas possibilidades às práticas desenvolvidas; e (2) 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.

A primeira tendência pode ser caracterizada como tentativa de superar mudanças superficiais no processo de ensino-aprendizagem, como formas de modernização conservadora, em que as TIC são incorporadas para a realização das “mesmas” atividades, modificando apenas o *modus operandi*: do velho livro texto para a tela de um novo artefato tecnológico. A perspectiva é a de agregar novas possibilidades às práticas pedagógicas, sem atribuir centralidade indevida às TIC. O argumento da aproximação da escola de outras práticas sociais é aceito, mas é rejeitada a sua tomada

metonímica pela “democratização” ou até mesmo pela “inclusão social”, considerando a falácia da suposta disponibilidade das informações, ignorando a proteção do conhecimento estratégico através de patentes e leis de propriedade intelectual, bem como a desigualdade das condições de produção do acesso às informações disponíveis. Em resumo, esta tendência rejeita os argumentos centrados na simplificação e no barateamento dos processos, nos seus múltiplos sentidos, com o deslocamento da ênfase para produtos padronizados.

A segunda tendência, sustentando e sendo sustentada pelas políticas educacionais e, portanto, em condições privilegiadas na disputa por hegemonia, assume a mistificação das TIC como “solução” para os mais diversos problemas. Nesses termos, tendem a ser alocadas 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).

O discurso ora hegemônico supõe a necessidade da incorporação das TIC como elemento central de políticas educacionais atentas às transformações engendradas pela dita “revolução científico-tecnológica”, assim como às necessidades da chamada “economia do conhecimento”. A lógica, por sua vez, é de que quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, bem como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e dos seus produtos. Com ele, é fortalecida a racionalidade instrumental que, presidindo o movimento, resulta na perda da perspectiva da totalidade do trabalho docente, com o privilégio dos meios, em detrimento das mediações.

Na história da recontextualização educacional das TIC, é imperativo reconhecer que, no Brasil, 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. Foi o caso, por exemplo, do documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”

(BRASIL, P.R. SAE, 2015), que culminava com a determinação de “tecnologias e técnicas” para viabilizar os avanços: “vídeos e *softwares*” (p.29).

Essa história recente pode ser sintetizada em dois movimentos: (1) a substituição tecnológica total, representada pela formação de professores a distância, através do deslocamento para *loci* não universitários, e da figura do tutor (BARRETO, 2008); e (2) a substituição tecnológica parcial, em que o professor não é exatamente retirado da cena, mas é relegado a um papel secundário, sendo suas ações tentativamente reduzidas a aspectos como o gerenciamento do tempo necessário à execução de tarefas determinadas, tendo como suporte materiais veiculados nas/pelas TIC (BARRETO, 2009). Este último, menos visível que o primeiro, completa a estratégia de alijar o professor da totalidade do processo de trabalho docente, que compreende: (1) finalidade; (2) matéria a ser trabalhada; e (3) instrumental/meios para tanto (BARRETO, 2012, p.988).

Na terminologia do campo do ensino-aprendizagem, o professor não precisa mais dominar o conteúdo a ser ensinado, não tem mais lugar no planejamento, como “fabulação” do processo, nem na avaliação do que foi aprendido, ficando restrito à escolha de materiais, quando as condições objetivas permitem, ou até mesmo ao controle do tempo e do contato dos alunos com os materiais disponíveis. O que está em jogo nem são as tecnologias, mas o que elas veiculam como elo entre o planejamento centralizado e a avaliação externa. Assim, em junho de 2013, no contexto dos protestos que tomaram as ruas do Brasil, cartazes direcionados às questões educacionais também soavam como gritos de quem não tem vez nem voz: “Pela volta da autonomia pedagógica nas escolas” (BARRETO, 2014, p.210).

Formular a noção de substituição tecnológica tem permitido superar simplificações correntes, como a representada pela oposição de ensino presencial e a distância, na perspectiva de simples “modalidades”, definidas em função do seu *modus operandi* (BARRETO, 2006). Por outro lado, a noção em tela pode ser alvo de objeções relacionadas à sua inscrição teórica e ideológica. “Substituição tecnológica” pode sugerir uma perspectiva simplista que a coloca no mesmo plano da substituição de quadros de giz pelas chamadas lousas digitais, de canetas, cadernos e livros por computadores etc., como se sua diferença residisse apenas no fato de substituir professores por programas didáticos cada vez mais sofisticados.

É importante pontuar que a formulação acima não é nova no discurso dos organismos internacionais, contribuindo para uma configuração específica da recontextualização em termos de escala. Desde Labarca (1995), é possível detectar a ressignificação da própria tecnologia, como combinação de recursos materiais e humanos. Nesses termos, o professor é sempre a “tecnologia” mais cara: exige um longo processo de formação, atende a um número limitado de alunos, tem direitos trabalhistas, tempo para preparar aulas, fazer avaliações etc. Seguindo esta lógica, o autor afirma que, com o uso intensivo do recurso humano, a educação dificilmente poderá melhorar a sua produtividade. Propõe o uso intensivo de tecnologias para permitir que os professores deixem de ser “os principais depositários do conhecimento”, passando à condição de “animadores de grupos de trabalho” (p.175). Em outras palavras, é mais rentável o investimento inicial maciço em materiais que possam ser reproduzidos e reutilizados um sem-número de vezes. Com as TIC, é possível ampliar o acesso à educação e, ao mesmo tempo, reduzir o seu custo.

Sob este ponto de vista, o documento “Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”, já citado, é coerente ao afirmar que não se trata de “substituir o professorado” (p.29). Não se trata mesmo de substituir os professores pelas TIC, mas o trabalho docente pelas TIC, com todas as consequências políticas e práticas, operando mudanças profundas a ponto de reconfigurar todo o processo, desde a formação ao exercício profissional.

2. A orientação metodológica

Se a noção de substituição tecnológica pode ser alvo de objeções relacionadas à sua inscrição teórica e ideológica, o mesmo se aplica à orientação metodológica assumida: a análise crítica de discurso (ACD), nos termos em que formulada por Fairclough (2001). Nela, a adjetivação (“crítica”) pretende marcar a diferença em relação ao movimento, cada vez mais presente, de pensar a linguagem desprovida de exterior. Aqui o discurso constitui matéria a ser investigada no conjunto das suas condições de possibilidade e não com base na noção de “performatividade”, expandida a ponto de lhe ser atribuído o poder de forjar a realidade por ele referida/representada. O

que faz com que as ideias adquiram performatividade é a sua congruência com o que não é discurso; ou seja, com a base da vida material.

Para dimensionar o discurso em relação ao que não o é, o autor propõe uma abordagem tridimensional, tomando-o: na sua materialidade textual; como prática discursiva, esta compreendendo produção, distribuição e consumo; e como prática social, “firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (p.93). Portanto, a abordagem política sustentada pela ACD não exclui as questões que adquirem materialidade mais espessa do que a da linguagem. O discurso é pensado como modo de ação que, por sua relação dialética com a estrutura social, permite “investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (p.116).

No que diz respeito à ideologia, esta formulação também retoma o conceito gramsciano de hegemonia para analisar os movimentos de entrega e resistência dos sujeitos aos sentidos sedimentados e aos deslocamentos possíveis. A busca é a da compreensão dos mecanismos constitutivos da luta pela legitimidade dos diferentes sentidos, já que, em meio aos sentidos historicamente possíveis, um tende a ser mais “lido” que os outros: é formalizado e legitimado, enquanto os demais podem nem ser cogitados. Em outras palavras, na perspectiva discursiva histórica, a ideologia corresponde à hegemonia do sentido.

Do ponto de vista da ACD, 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: a fundação e o lugar de partida que, justamente por esta condição, podem permanecer intocados.

Também cabe assinalar que não se trata apenas da linguagem verbal. Considerando as configurações textuais multimidiáticas contemporâneas, são necessários instrumentos afinados para dar conta da articulação de outros materiais semióticos, ou linguagens (em perspectiva não ortodoxa), como imagens e sons, na produção dos sentidos. De qualquer modo, a trajetória analítica é produzida a partir das pistas detectadas na superfície dos textos. Estas pistas também constituem os pontos de entrada analíticos e tendem a incluir os aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos das práticas discursivas recortadas.

Entre os aspectos semânticos, cabe destacar as escolhas lexicais, compreendendo ressignificações e relexicalizações. 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”.

Por exemplo, é digna de nota a recorrência da escolha da palavra “acesso”, 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, p.992).

Cabe registrar, por outro lado, que embora as escolhas lexicais sejam pontos de entrada fundamentais na análise crítica dos discursos circulantes, não dão conta de pelo menos mais dois aspectos envolvidos. Um deles é o sintático, expressando as relações entre as referidas escolhas, com destaque para a constituição dos sujeitos das formulações, além dos complementos nominais que corroboram a fragmentação nos deslocamentos. É o caso da formulação de “Padrões de competências em TIC para professores” como “marco político” (UNESCO, 2009), afirmando que “os professores precisam estar preparados para ofertar autonomia a seus alunos com as vantagens que a tecnologia pode trazer” (p.1). São competências em TIC e, entre a “autonomia ofertada” e o que a tecnologia supostamente traz, a qualificação e a posição de sujeito merecem ser sublinhadas.

Outro ponto de entrada importante diz respeito às relações dos formuladores com as formulações. É o aspecto pragmático, representado especialmente pela modalidade assumida, seja ela objetiva ou subjetiva, mais ou menos categórica. No caso do discurso pedagógico, a modalidade discursiva pode (destaque-se a modalidade marcada no verbo) ser dimensionada em relação ao caráter de dever ser que o constitui.

No exemplo posto no parágrafo anterior, a afirmação categórica é acompanhada da atribuição do estatuto de necessidade: “os professores precisam”.

3. A configuração atual da substituição tecnológica

No momento presente, a perspectiva da substituição tecnológica do trabalho docente tem sido expandida e aprofundada, ultrapassando os limites das políticas de formação de professores propriamente ditas, espalhando-se pelos mais diversos setores da educação, ela mesma deslocada para o território regido pela lógica empresarial. Como afirma Freitas (2012, p.383):

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo”.

No núcleo das formulações neotecnicistas, estão os chamados “objetos de aprendizagem” (OA), na sua diferença em relação a materiais de ensino, em uma trajetória que pode ser caracterizada como indo do *hardware* (*notebooks* para professores como janelas para outras possibilidades) ao *software* (fabricado para conter sequências de ensino prontas), depositados em “bancos” para reutilização quase ilimitada (BARRETO, 2014).

Por sua vez, a despeito da expressão “objetos de aprendizagem” ser a tradução literal de *learning objects*, é importante sublinhar que, na década de 1990, a expressão *distance learning* foi traduzida como educação ou ensino a distância. Logo, parece razoável supor que tenham mudado significativamente as condições de possibilidade de escolhas lexicais que denotam o esvaziamento do trabalho docente.

Em se tratando das escolhas lexicais, a designação “banco de objetos de aprendizagem” é central, na medida em que materializa o “gerenciamento” do contato dos alunos com eles, no enredo da “comodificação” educacional, caracterizada por Fairclough (2001, p.255) como:

o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias.

Neste ponto, parece oportuno esclarecer que não se trata de simplesmente rejeitar o armazenamento de sequências de ensino, mas a sua condição de modelos supostamente aplicáveis a quaisquer situações. O cerne do problema está na sua inscrição como ícones da modernização e do desenvolvimento, esvaziando o trabalho docente pelo controle sem precedentes, exercido através da distribuição de objetos e materiais, *hardware* e *software*, acompanhados de variações em torno de instruções de uso. Nesses termos, os ditos objetos sugerem uma espécie de fórmula mágica porque independente das condições objetivas dos contextos de atuação, podendo ser aplicada a todos eles e tendo sua eficácia atestada por testes padronizados. Quando os resultados neles obtidos não são satisfatórios, a tendência tem sido a de “capacitar” (o pressuposto é o da incapacidade) os professores para uma utilização mais eficiente.

Fica configurado o que Saviani (2007, p.1253) denominou “pedagogia de resultados”, na sua conjugação ao determinismo tecnológico e à racionalidade instrumental. 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 em 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”: podendo ser até mesmo à distância e em menor tempo! (BARRETO; LEHER, 2003).

Ratificando o foco nos OA, a proposta é a de analisar os discursos “sobre” e “dos” referidos objetos, tendo em vista a sua representação como uma espécie de fórmula independente das condições objetivas nos mais variados contextos. Como já dito, são “aulas” prontas, reutilizáveis, podendo ser acessadas com base em temática e nível de ensino, no enredo do deslocamento dos sujeitos para os objetos.

Reconhecendo que são teoricamente frágeis as análises limitadas a generalizações, a tentativa é a de buscar a aproximação dos vários desdobramentos e dimensões da substituição tecnológica nas políticas em curso. Para tentar dar conta do feixe de relações que sustentam os OA, este recorte aborda conclusões acerca dos seus desdobramentos na pesquisa atual: “Dimensões da substituição tecnológica nas políticas educacionais: o caso da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro”.

A focalização da SME-RJ se deve ao fato de ser esta a maior rede pública de ensino fundamental do país e à sua inflexão no sentido de “assegurar a excelência na Educação Pública no Ensino Fundamental e na Educação Infantil”², traduzida em um conjunto de medidas, dentre as quais merecem destaque: (1) a criação da plataforma Educopédia, banco próprio de objetos de aprendizagem, em 2010, cobrindo todas as aulas previstas para o ano letivo e tendo como “educoparceiros”³, entre outros, a Fundação Roberto Marinho, a Microsoft e a Intel; (2) a introdução de mais uma avaliação externa, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro (Ide-Rio), aferido através da Prova Rio e usado como critério para a bonificação das escolas bem sucedidas;⁴ (3) o Programa Ginásio Experimental Carioca (GEC), sustentado pela proposta de utilização intensiva da plataforma Educopédia e pela interposição da figura do “professor polivalente”, criado pelo Decreto nº 32.672, de 18 de agosto de 2010; (4) o Projeto 6º Ano Experimental, desenvolvido por “Professor II com graduação” e “capacitação”, nos termos do Parecer n.º 30, de 30 de dezembro de 2010; (5) a criação da Escola de Formação do Professor Carioca - Paulo Freire como locus de capacitação docente, conforme o Decreto nº 35.602, de 09 de maio de 2012; (6) a contratação de professores por tempo determinado (6 meses), incluindo-se os aposentados, nos termos da Resolução SME nº 1391, de 14 de abril de 2016; e (7) a aparelhagem da SME-RJ com o “Escritório de Monitoramento de Metas e Resultados - E/EMMR”.⁵

No centro destas medidas, está a Educopédia, cuja apresentação não deixa dúvidas quanto ao objetivo de substituir o trabalho docente:

² Cf. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria>. Acesso em: 28 jun. 2015.

³ Cf. <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>. Acesso em: 29 jun. 2015.

⁴ À semelhança do movimento estadunidense (RAVITCH, 2010).

⁵ Cf. <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2016/4188/41877/decreto-n-41877-2016-dispoe-sobre-estrutura-organizacional-da-secretaria-municipal-de-educacao-sme>

A Educopédia é uma plataforma *online* colaborativa de *aulas digitais*, onde alunos e professores podem acessar atividades *autoexplicativas* de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui *temas, competências e habilidades* contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essas orientações curriculares de cada ano e cada disciplina foram divididas em 32 aulas digitais, que *correspondem às semanas do ano letivo, retiradas àquelas [sic] voltadas para avaliações e revisões.*⁶ (destaques meus)

Neste ponto, parece oportuna a indagação acerca das condições de acesso à internet nas escolas públicas. Muito restritas, quando não ausentes, essas mesmas condições parecem sugerir que a estratégia representada pela Educopédia não poderia ser muito significativa. Entretanto, diante das dificuldades de acesso e até mesmo da ausência de verbas previstas para a manutenção dos equipamentos, é preciso levar em conta dois fatores: (1) as táticas utilizadas para armazenar as aulas em questão, comumente através de *pen drives*; e (2) a existência de materiais impressos que funcionam como alternativa simples e acessível, representada pelos “Cadernos Pedagógicos”.

A disponibilização de sequências de ensino como OA é uma forma de utilização intensiva e específica das TIC, como *link* entre os conteúdos definidos nos parâmetros curriculares e as diferentes formas de avaliação externa. Em outras palavras, funciona como instância de tradução dos primeiros para as últimas, aumentando significativamente as chances de que os critérios utilizados nestas legitimem aqueles. Com a avaliação presidindo as escolhas, também diminuem as hipóteses de que haja outros caminhos para os fins determinados. E, para que não haja quaisquer “desvios”, é montado o aparelho meritocrático na estrutura da SME-RJ, ora designado “Escritório de Monitoramento de Metas e Resultados - E/EMMR”.⁷

Do ponto de vista dos aspectos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem, são dignas de nota as ressignificações produzidas pela redução das TIC à condição de OA. Por exemplo, vale destacar a “objetividade” como restrição ao já

⁶ Cf. O mesmo *link* registrado na nota 3.

⁷ Cf. <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2016/4188/41877/decreto-n-41877-2016-dispoe-sobre-estrutura-organizacional-da-secretaria-municipal-de-educacao-sme>.

posto, presente nos discursos dos agora chamados “gestores”: uma relexicalização importante na proposta de “gerenciamento” educacional, no contexto da comodificação.

No que tange às propostas de experimentação decorrentes da centralização dos OA, duas iniciativas da SME-RJ merecem destaque. A primeira é o Programa Ginásio Experimental Carioca, no qual estão inscritos os “professores polivalentes”, institucionalizado pela exclusão do seu caráter experimental, como uma forma de driblar questões legais, nos termos do Decreto nº 38.954, de 17 de julho de 2014. A segunda é o 6º Ano Experimental, com a introdução dos “professores generalistas”

Em se tratando das ressignificações impostas pela adjetivação dos professores, o que se verifica é um movimento iniciado pela suposta valorização da condição de graduado em uma determinada disciplina, o mínimo que se esperaria deste profissional, para a designação de “especialista”, até então atribuída aos que faziam curso de pós-graduação *lato sensu*. Em agosto de 2010, no GEC, é inscrita a figura do “polivalente” para atuar nas disciplinas agrupadas em duas áreas: Humanidades (Língua Portuguesa, História e Geografia) e Exatas (Ciências e Matemática), com a presença de um especialista por disciplina para auxiliar os demais. Logo em seguida, em dezembro de 2010, no 6º Ano Experimental, é instituído o “professor generalista”, com graduação, na maioria das vezes em Pedagogia, a quem cabe ensinar todos os conteúdos, à exceção, como no GEC, de Educação Física, Artes e Inglês.

Em outras palavras, trata-se de adicionar uma adjetivação que desqualifica o trabalho docente. São novas condições de “trabalho” com algumas poucas vantagens oferecidas aos docentes. No caso do GEC, o professor em regime de tempo parcial pode ter o salário dobrado e acrescido de 15% de bonificação, desde que tenha presença integral. Já no 6º Ano Experimental, a única vantagem concreta é a possibilidade de assumir uma posição de “Professor I”, cujo *status* parece em princípio atraente aos professores II, até então restritos ao primeiro segmento. Como o argumento utilizado neste último projeto é de natureza socioemocional, manter um único docente em cada turma, aceitar a condição de generalista pode significar trabalhar em escolas mais interessantes, especialmente em função da sua proximidade em relação ao domicílio.

Como é possível verificar em Costa (2015) e Brito (2016), respectivamente, o deslocamento maior acaba envolvendo vantagem menor. Citando uma professora generalista:

me vejo obrigada a dar aula de assuntos que não tenho formação para lecionar. Dessa forma, por mais que eu me esforce, *a educação dos meus alunos se torna aligeirada*. E eu por vezes me culpo por isso. É nitidamente uma questão de se gastar menos com educação. Faço o trabalho de 5 professores e, *como é para pobre, pode*. (destaque meu)

A perspectiva crítica tende a estar presente, ainda que por vezes resulte em formas de negação da própria identidade (“eu *era* de História”) e valor (“eu não contribuo com nada”), bem como seja acompanhada de relexicalizações dos elementos apagados do processo, como é o caso do planejamento na fala de uma polivalente: “Se eu tenho que dar determinada coisa, eu vou lá meia hora antes, pego os vídeos e *monto* uma aula” (destaque meu).

Ao abordar as TIC, os generalistas lançam mão de metáforas bastante expressivas: a bengala e a muleta: “O tempo inteiro preciso recorrer às tecnologias. [...] Elas funcionam como uma bengala, já que não domino as disciplinas. [...] É onde eu me apoio pra não acabar falando besteira”.

Do ponto de vista da estrutura da SME para sustentar propostas de ensino que dispensam o domínio dos conteúdos a serem ensinados e que podem ser sintetizados em preparação para as avaliações externas, merece destaque a iniciativa da criação da Escola de Formação do Professor Carioca - Paulo Freire, não apenas autônoma, mas sem qualquer relação com as instâncias universitárias de formação.

Sua perspectiva é neotecnicista, com muitos pontos de contato com produções na linha dos “professores excelentes” (BRUNS; LUQUE, 2014). Assim, no último curso de formação para professores ingressantes na rede pública municipal, realizado em maio de 2015, a instituição os brindou a todos com o livro de Lemov (2011), com o sugestivo título de “*Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*”, sob os auspícios da Fundação Lemman.

Os “cursos de formação” podem durar uma ou duas semanas, dependendo da verba disponível para a concessão de bolsas auxílio aos aprovados em concurso de admissão⁸. Sua culminância é uma prova prática condensada de quinze a vinte minutos, bem próxima das estratégias de microensino utilizadas nos anos setenta.

⁸ O Edital SMA Nº85, de 18 de março de 2013, contou com o curso de formação, nas mesmas condições do Edital de 2012. Já o Edital SMA Nº 151, de 18 de agosto de 2015, teve reduzida a carga horária do curso de formação.

Finalmente, em 2016, a perspectiva de uma carreira como professor efetivo cede espaço à contratação por tempo determinado, estipulado em seis meses, tornando ainda mais precárias as condições do trabalho docente na SME-RJ. Completa o quadro a recente inserção do já referido Escritório de Monitoramento de Metas e Resultados.

4. Desdobramentos e perspectivas

Os vários desdobramentos apontados ao longo deste texto são devidos à focalização da SME-RJ. Entretanto, é importante sublinhar dois aspectos: (1) suas bases não são privilégio das políticas locais; e (2) suas consequências não podem ser imputadas à utilização de tecnologias em outro patamar e/ou grau de sofisticação, mas ao esvaziamento do trabalho docente como ação deliberada para o controle do processo pedagógico, em níveis até então inimagináveis.

Ao contrário da noção que tende a circular no imaginário social, as TIC têm sido objeto de redução aos OA, na condição de alternativa para traduzir em práticas específicas as bases curriculares, de modo a treinar para avaliações unificadas centradas nos produtos. Em outras palavras, as TIC não têm significado a abertura de possibilidades, no plural, mas a padronização dos elementos constitutivos do processo pedagógico.

No presente momento, as perspectivas não favorecem rupturas. A meritocracia aliada ao neotecnicismo tem produzido efeitos danosos em relação ao trabalho e à formação docente, chegando a “substituir” a formação universitária por cursos rápidos de treinamento para a utilização dos materiais prontos. Em nível nacional, duas propostas remetem a cerceamento ainda maior: (1) a Base Nacional Curricular Comum (BNCC); e (2) as variações do Projeto Escola sem Partido (ESP).

A BNCC extrapola a condição expressa no seu título, já que não trata de uma base para resguardar uma unidade nas propostas de ensino, mas da uniformização através de listagens de conteúdos/competências. Ademais, após processo de consulta pública pelo qual se chegou a uma segunda versão, sua tramitação também extrapola os limites educacionais, sendo sua aprovação deslocada do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o Congresso Nacional. A rigor, a intenção é atrelar uma terceira versão a uma espécie de “lei da mordação”: ao Programa Escola sem Partido (ESP),

intervindo na BNCC e nos materiais a serem disponibilizados. Em outras palavras, pela intervenção de uma formulação ideológica que, supondo a neutralidade impossível, prevê uma espécie de escola sem ideologia, sem discussão, sem valores, sem educação.

Mais ainda, o referido programa, elaborado em nível nacional, com pequenas variações em nível de estados e municípios, prevê a prisão dos professores que não cumprirem as suas determinações. Ironicamente, no Estado de Alagoas, a versão aprovada do ESP denominada “Escola Livre”.

Na medida em que a BNCC pretende determinar o que deve ser ensinado e a partir de quais materiais, o ataque ao que seria a doutrinação na escola, articulado à substituição tecnológica, promove o esvaziamento do trabalho docente. Ele pode vir a ser representado pelo ícone da mordaca, com todas as suas consequências.

Em suma, para resgatar as diferentes dimensões do trabalho docente, a perspectiva é de muita luta em várias frentes.

Referências

BARRETO, R. G., & LEHER, R. (2003) Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: D. A. OLIVEIRA. (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (Cap. 2, pp.39-60). Belo Horizonte: Autêntica.

BARRETO, R. G. (2006) Política de educação a distância: a flexibilização estratégica. In: A. C. LOPES, & E. MACEDO. (Org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos* (Cap. 6, pp.187-204). São Paulo: Cortez.

BARRETO, R. G. (2008) As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, 29 (104), 919-927.

BARRETO, R. G.; & LEHER, R. (2008) Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, n. 39, 423-436.

BARRETO, R. G. (2009). *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

BARRETO, R. G. (2012) A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. *Educação & Sociedade*, 33 (121), 985-1002.

BARRETO, R. G. (2014) *Tecnologias e trabalho docente: entre políticas e práticas*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii: Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ.

BERNSTEIN, B. (1996) *A estruturação do discurso pedagógico*. (T.T. SILVA, & L.F.G. PEREIRA, Trad.) Petrópolis, RJ: Vozes. (Obra original publicada em 1990).

BRASIL. PR. SAE. (2015) *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/04/qualificacao-do-ensino-basico-documento-para-discussao.pdf>. Recuperado em: 12 jun. 2015.

BRITO, K. L. (2016) *Os desdobramentos da substituição tecnológica no Município do Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

BRUNS, B.; LUQUE, J. (2014) *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Banco Mundial. Disponível em: <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Recuperado em: 22 set. 2014.

COSTA, K. B. B. M. (2015) *O trabalho docente e as tecnologias no Programa Ginásio Experimental Carioca*. Dissertação de mestrado, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

FAIRCLOUGH, N. (2001) *Discurso e mudança social* (I. Magalhães, Trad.). Brasília: Editora da UNB (Obra original publicada em 1992).

FAIRCLOUGH, N. (2006) *Language and Globalization*. London: Routledge.

FREITAS, L. C. (2012) Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33 (119), 379-404.

LABARCA, G. (1995) *Cuánto se puede gastar en educación?* *Revista de la CEPAL*, n. 56, 163-178.

LEMOV, D. (2001) *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. (L. Beck, Trad.). São Paulo: Da Boa Prosa, Fundação Lemann. (Obra original publicada em 2010).

MATTELART, A. (2002) *História da sociedade da informação*. (N. N. Campanário, Trad.). São Paulo: Loyola. (Obra original publicada em 2001).

RAVITCH, D. *The Death and Life of the Great American School System: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.

SAVIANI, D. (2007). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC*. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1231-1255.

UNESCO. (2009). *Padrões de competências em TIC para professores: marco político*. Disponível em: www.unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210por.pdf, Recuperado em: 30 ago. 2012.