

Reflexos do relatório da Microsoft, Ensino 2030 na Resolução CNE/CP n. 2/2019

Reflections of the Microsoft report, Teaching 2030 in Resolution CNE/CP n. 2/2019

Reflexiones del informe Microsoft, Enseñanza 2030 en la Resolución CNE/CP n. 2/2019

Lizete Camara Hubler¹

Maximino Luiz Martinelli¹

Rogério Augusto Bilibio¹

DOI: 10.20435/serieestudos.v28i62.1753

Resumo: De cunho qualitativo e com base no materialismo histórico-dialético, este ensaio tem por objetivo a análise do relatório da Microsoft, intitulado “O Ensino em 2030 e o aprendizado pronto para a vida: o imperativo tecnológico”. Buscou compreender sua influência na Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. O desejo da investigação nasce mediante a constatação de que a resolução contém o discurso e as prerrogativas do documento da Microsoft. Perante esta implicação, nosso problema investigativo é compreender: em que medida este documento influencia na formulação das diretrizes para a formação docente? Utilizaremos como base de análise o relatório da Microsoft e a resolução supracitada. Cientes de que as políticas educacionais sofrem a influência de Organismos Multilaterais e Aparelhos Privados de Hegemonia, objetivados a adequar a educação aos interesses do capital, percebemos alguns mecanismos para esse controle, como, por exemplo, a reestruturação do modelo de ensino e da formação docente. O relatório, ao afirmar a necessidade de uma nova metodologia para formar as crianças para o mercado de trabalho, frisa o papel que os professores precisam desenvolver nesse processo, ou seja, meros executores de um modelo tecnicista. Assim, entendemos que esta investigação poderá contribuir para compreendermos os pressupostos presentes na construção das diretrizes da formação docente.

Palavras-chave: Ensino 2030; mecanismos de controle; formação de professores.

Abstract: Qualitative in nature and based on historical-dialectical materialism, this essay aims to analyze the Microsoft report, entitled “The class of 2030 and life-ready learning: the technology imperative”, seeking to understand its influence in CNE/CP Resolution n. 2 of December 20, 2019. The desire for research is born by finding that the resolution contains the discourse and prerogatives of the Microsoft document. Given this implication, our investigative problem is to

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Joaçaba, Santa Catarina, Brasil.

understand: to what extent this document influences the formulation of guidelines for teacher education? We will use the Microsoft report and the above resolution as the basis for analysis. Aware that educational policies are influenced by Multilateral Organizations and Private Devices of Hegemony, aimed at adapting education to the interests of capital, we perceive some mechanisms for this control, such as the restructuring of the teaching model and teacher education. The report, affirming the need for a new methodology to train children for the labor market, stresses the role that teachers need to develop in this process, as mere executors of a technical model. Thus, we understand that this investigation may contribute to understand the assumptions present in the guidelines construction of teacher education.

Keywords: Teaching 2030; control mechanisms; teacher training.

Resumen: De naturaleza cualitativa y basado en el materialismo histórico-dialéctico, este ensayo tiene como objetivo analizar el informe de Microsoft, titulado “La generación del 2030 y el aprendizaje que los prepara para la vida: la tecnología imperativa”, buscando comprender su influencia en la Resolución CNE/CP N.º 2, del 20 de diciembre de 2019. El deseo de investigación nace al encontrar que la resolución contiene el discurso y las prerrogativas del documento de Microsoft. En vista de esta implicación, nuestro problema de investigación es comprender: hasta qué punto este documento influye en la formulación de directrices para la formación docente? Utilizaremos el informe de Microsoft y la resolución anterior como base para el análisis. Conscientes de que las políticas educativas están influenciadas por Organismos Multilaterales y Dispositivos Privados de Hegemonía, orientados a adaptar la educación a los intereses del capital, percibimos algunos mecanismos para este control, como la reestructuración del modelo de enseñanza y la formación docente. El informe, que afirma la necesidad de una nueva metodología para capacitar a los niños para el mercado laboral, destaca el papel que los maestros deben desarrollar en este proceso, como meros ejecutores de un modelo técnico. Así, entendemos que esta investigación puede contribuir a comprender los supuestos presentes en la construcción de los lineamientos de la formación docente.

Palabras clave: Enseñanza 2030; mecanismos de control; formación del profesorado.

1 INTRODUÇÃO

A educação e, conseqüentemente, a formação docente, especialmente a partir dos anos 1990, passou a ter forte influência de Organismos Multilaterais (OM)² e de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH)³, esses que têm em seus

² Os Organismos Multilaterais são organizações formadas por alianças entre alguns países que buscam trabalhar conjuntamente para solucionar problemas em comum. Após a Segunda Guerra Mundial, surgem diversos OM, sendo um dos mais atuantes o Banco Mundial e a OCDE, esses são reconhecidos mundialmente e atuam em diferentes frentes, e a educação é uma delas (FERREIRA, 2011).

³ “Os aparelhos privados de hegemonia são a vertebração da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, partidos, jornais, revistas, igrejas, entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da

discursos a melhoria da qualidade da educação. Assim, apontam os problemas vivenciados pela educação no Brasil e também anunciam ações que podem auxiliar a saná-los. Para os organismos e aparelhos, o professor é, ao mesmo tempo, o empecilho e a solução para os problemas vivenciados pela educação, mas, para isso, ele precisa ser reformulado ou reconvertido, de modo que passe a atender às demandas da sociedade contemporânea (SHIROMA *et al.*, 2017).

Dentre os OM com grande influência na formulação das diretrizes para a formação docente, estão o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esses fazem recomendações para a educação em nível mundial e, para alcançarem seus objetivos, firmam parcerias com APH locais e com os órgãos do Estado. Assim, influenciam a formulação das políticas educacionais para a formação docente e se autodenominam como representantes da sociedade civil.

Os APH intitulam-se instituições sem fins lucrativos, posicionamento político-partidário ou interesses privados e se apresentam como defensores da sociedade como um todo. Aqui cabe ressaltar que os APH que atuam na educação, embora se autodenominem apartidários (sem partido) e com vistas à defesa de interesses comuns, são normalmente formados por grupos empresariais que criam essas instituições filantrópicas, como diferentes formas de interferir no Estado e na educação. Interferência que se dá na elaboração das políticas educacionais ou pela sua atuação direta nas escolas, tanto por meio de trabalhos voluntários quanto pela venda de serviços a serem adquiridos pelas instituições de ensino.

De cunho qualitativo e com base no materialismo histórico-dialético, esta pesquisa tem por objetivo a análise do relatório da Microsoft, intitulado “O Ensino em 2030 e o aprendizado pronto para a vida: o imperativo tecnológico”. Buscou compreender sua influência na Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Portanto, o debate deste texto está pautado no documento da Microsoft, intitulado “O Ensino em 2030 e o aprendizado pronto para a vida: o imperativo tecnológico”, de 2018. Tal documento, em que pese sua construção trazer argumentos pertinentes com as deficiências do sistema de educação público,

própria complexificação da vida urbana capitalista e dos múltiplos sofrimentos, possibilidades e embates que dela derivam. Não são homogêneos em sua composição e se apresentam muitas vezes como totalmente descolados da organização econômico-política da vida social.” (FONTES, 2010, p. 133-134).

não é imune a um olhar mais crítico, tanto por sua propositura quanto por seu lugar de autoridade. A Microsoft, como corporação e provedora de tecnologia em nível mundial, não pode ser vista neste aspecto unicamente como uma entidade preocupada com a qualidade do ensino no planeta. Assim, entendermos que a Microsoft é um dos APH dando recomendações que são acatadas pelo Estado para a formulação da política de formação docente no Brasil, com vistas ao atendimento dos interesses do capital, haja vista que identificamos na Resolução CNE/CP n. 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) –, discurso semelhante ao do utilizado no documento da Microsoft. Assim, é perceptível que as reformas educacionais seguem a lógica do mercado e afetam diretamente as políticas educacionais de formação docente, uma vez que implicam em mudanças significativas nos currículos e no fazer pedagógico da escola.

Dentro da sistemática desencadeada a partir da emissão do documento, não se pode deixar de considerar que existem, pelo menos, três pontos estratégicos que merecem uma apreciação mais detalhada. Primeiramente, como já referido, a própria intenção da Microsoft em apontar para uma educação conveniente a seus interesses; segundo, a adesão do governo brasileiro a tal documento, sendo que, para uma transformação deste porte, faz-se necessária uma discussão de igual monta, envolvendo os diversos atores; e, por último, a necessidade premente de um questionamento da eficácia pedagógica do modelo proposto.

2 A ESTREITA RELAÇÃO DA RESOLUÇÃO N. 2/2019 E O IMPERATIVO TECNOLÓGICO

A Resolução n. 2/2019 substitui a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015⁴, sendo que é possível perceber mudanças significativas nos objetivos da formação docente no Brasil. Estamos cientes de que a antiga resolução também atendia aos princípios do mercado, porém ainda conservava alguns aspectos que garantiam o mínimo de qualidade na formação oferecida pelas instituições formadoras,

⁴ 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.

enquanto a nova resolução se mostra alinhada às orientações dos Organismos Multilaterais e APH do capital, como veremos em seguida. O relatório da Microsoft supracitado apresenta em seu discurso a necessidade de uma metodologia para formar as crianças que hoje estão na escola. Nesse sentido, entendemos que as escolas já têm o seu método de ensino e aprendizagem historicamente comprovados pelos educadores, sendo, no nosso entendimento, pouco provável que uma “equipe” empresarial saiba dar diretrizes mais eficientes para a educação do que os professores.

Os argumentos postos pela Microsoft são de que, quando se formarem as crianças do jardim de infância de hoje, o mundo será diferente, e elas precisam estar preparadas para as mudanças. Enfatizam ainda que, no mundo do trabalho, mais da metade das funções poderá estar automatizada, fator que obrigará os futuros trabalhadores a enfrentarem as oscilações e os riscos do mercado de trabalho. Disso resulta a defesa desse APH, de que professores e líderes escolares desenvolvam, desde a infância, as habilidades socioemocionais em seus alunos, pois serão centrais no futuro visado.

Os líderes de sistema educacional precisarão priorizar as competências sócio emocionais [sic] e personalizar as abordagens de aprendizagem personalizada, esclarecer padrões e expectativas e determinar como mensurar os seus benefícios. A promessa destas abordagens, para construir um capital social que satisfaça o mercado de trabalho dinâmico, é crítica para o funcionamento da instrução. (MICROSOFT, 2018, p. 27).

Nessa direção, na Resolução n. 2/2019, no Art. 12, inciso I, que trata das competências que devem ser desenvolvidas pelos docentes, percebemos que o discurso da Microsoft é transposto para a lei que regulamenta a formação docente. Entre as competências que o professor deve desenvolver, está a “[...] visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida (BRASIL, 2019, p. 6)”.

Assim, para atingir esse objetivo, enfatiza-se a importância do aprendizado personalizado, no qual o foco é a necessidade e o interesse individual, modelo em que o aluno, de forma proativa, responsabiliza-se pela sua aprendizagem. Os conteúdos seriam expostos por meio de plataformas que permitiriam a escolha do que se vai estudar. “Com plataformas personalizadas de aprendizagem online, os sistemas escolares podem desenvolver de forma eficiente, planejamentos individuais de aprendizagem para milhares de alunos” (MICROSOFT, 2018, p. 18).

Ainda observado pela ótica da Microsoft, a tecnologia teria papel fundamental, pois seria responsável pela criticidade dos alunos, aprimorando seus conhecimentos e dando aos professores mais tempo para outras atividades. “As plataformas colaborativas também auxiliam os professores a escalonar seu trabalho e a realocar o tempo, proporcionando uma maneira de organizar o volume de conteúdo necessário para planos e tarefas de aprendizagem [...]” (MICROSOFT, 2018, p. 16).

Na esteira dessa tecnologia, os líderes deverão incluir os professores em tal modelo, direcionando-os às competências socioemocionais, aspectos que podem ser observados no anexo da resolução que trata da BNC-Formação – que toma como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, a qual estabelece as diretrizes e competências/habilidades que nortearão a formação inicial, dentre as quais, destacamos:

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. (BRASIL, 2019, p. 13).

No mesmo anexo, ao tratar da dimensão da prática profissional, a resolução anuncia como uma das habilidades do professor:

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. 17).

Ainda, no mesmo item, ressalta como competência: “[...] fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis (BRASIL, 2019, p. 17)”. Quando o anexo trata da dimensão do engajamento profissional do professor, a resolução resgata o atendimento individual dos alunos via tecnologias:

Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. (BRASIL, 2019, p. 19).

Nesta direção, o documento da Microsoft enfatiza:

Para tornar o aprendizado mais centrado no aluno, as estratégias e ferramentas precisam identificar em que ponto da curva de aprendizagem os alunos se encontram, entender o que os motiva e fornecer a flexibilidade para que os alunos avancem no conteúdo no ritmo que lhes for mais adequado. Tudo isto deve ser realizado enquanto suportamos o papel do professor de interpretar, sintetizar e agir com base nestes insights dentro de cada contexto. Um requisito para se atingir o ensino centrado no aluno é de garantir que o aprendizado pode ser personalizado para cada aluno – independentemente de suas capacidades linguísticas, desafios de aprendizado permanentes ou temporários, nível atual de leitura ou outros fatores. A tecnologia possui cada vez mais um papel fundamental em nivelar o campo para todos os alunos, oferecendo ferramentas que proporcionam maior controle sobre como aprendem e participam [...]. (MICROSOFT, 2018, p. 16).

O uso das tecnologias para compartilhar experiências profissionais também aparece na resolução no mesmo subitem: “Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais” (BRASIL, 2019, p. 19).

De acordo com o relatório, a tecnologia desponta como ferramenta fundamental para efetivar o processo, cuja promessa é construir capital social que satisfaça o mercado de trabalho. É ela a responsável para que os alunos aprendam, enquanto os professores poderão auxiliá-los, focando num currículo customizado diante das necessidades individuais e com ênfase socioemocional. Em diversos momentos, é ressaltado que as plataformas digitais devem ser alimentadas de acordo com os interesses dos alunos, os quais devem ter retorno em tempo real de suas dúvidas. Contudo, em verdade, trata-se de uma aula mediada pela tecnologia, cuja interação se limita às plataformas, a conteúdos formatados com uma intencionalidade, limitando aspectos de aproximação da realidade concreta.

Sabidamente, o que está em foco são as demandas do capital, que cada vez mais busca impor sua hegemonia, essa não inclui o aspecto da subjetividade e da criticidade como princípio educacional. Neste sentido, as tecnologias, que poderiam “otimizar” o tempo do professor – plataformas colaborativas, inteligência artificial e as realidades mistas ou híbridas –, passarão a ser ferramentas de controle sobre o que e como o professor está ensinando, ao mesmo tempo que buscam fomentar uma economia gigantesca no que diz respeito à não necessidade de investimentos pelo poder capital em infraestruturas físicas, uma vez que

tanto os professores quanto os alunos poderão estar em suas casas, utilizando sua infraestrutura e seus próprios recursos técnicos e tecnológicos.

3 “NOVAS MUDANÇAS” NA ESTEIRA DA COVID-19: A EDUCAÇÃO E O PROFESSOR COMO PRODUTO IDEOLÓGICO DO SISTEMA CAPITAL

Em uma tentativa de estabelecer novas ferramentas de controle sobre a sociedade, com um discurso de que a tecnologia abolirá as fronteiras escolares, prevaleceram falsas ilusões de que o estar em casa, ser responsável por seu próprio processo de aprendizagem – ilustradas principalmente pela BNCC –, escancara um modelo de segregação, que é cada um permanecer entre seus iguais, ou seja, em casa, de forma isolada, num ambiente privado – este último enaltecido como uma máxima pelo modelo capital hegemônico.

Neste sentido, poderia ser questionado se, de fato, a necessidade de mudanças profundas na educação – foco das demandas do capital – está no trabalho docente. Se a escola se tornar um ambiente virtual – não considera a subjetividade do indivíduo, pois não permitirá aspectos da especificidade de cada contexto – e uma pedagogia tecnológica, poderíamos também questionar qual seria o “produto” por trás de tal intencionalidade.

Contudo, não podemos ser omissos acerca da inabilidade de alguns professores diante dos discursos tendenciosos. Engolidos pela corrente de diferentes experiências – caóticas e/ou dramáticas – mas, acima de tudo, abandonados, muitos professores já vinham seduzidos pelo “toar” da BNCC, e, bombardeados por discursos impositivos, assentiram acriticamente a costuras e determinantes de um pensamento capital patológico, de “adoecimento” da educação, e que o “remédio” estaria na novidade da transformação tecnológica.

Aos que de forma crítica resistiram ou tentaram resistir ao ilusionismo tecnológico anterior à pandemia, compreender a estrutura os fez sentirem-se como gladiadores em uma arena que cultua o velho pão e circo, ou seja, como lidar, por exemplo, com as adversidades no contexto da sala de aula virtual, se as atividades pedagógicas remotas – implementada de forma emergencial no período da pandemia da covid-19 – serviram não apenas para evitar o contágio letal entre os indivíduos – aspecto que é importante e não estamos colocando em cheque a efetividade na diminuição da taxa de transmissão da covid-19 –, mas uma descaracterização da identidade docente e da escola. Nesse sentido, em

que o professor passa a romper o limiar de diferentes ambientes – do professor e o da família do estudante –, que, para além de pensar a atividade pedagógica, precisava compreender que, naquele momento, aspectos da educação conflitavam com atividades do dia a dia de famílias que estavam tomadas pelo mal-estar, pela insegurança e pelo sofrimento provocado pela covid-19. Acrescenta-se ainda que o pedagógico talvez deixou de ser o essencial naquele instante.

Assim, ao se fazer uma analogia do que passa a ser essencial diante do postulado pela Microsoft em seu documento é que, a exemplo do papel a ser desempenhado pelo professor, passará a tecnologia a ocupar o papel central no processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor ser um guia. Esse discurso está ancorado em estudos e, de acordo com a própria Microsoft (2018), os novos postos de trabalho exigirão níveis cognitivos mais elevados dos indivíduos, sendo que de 30% a 40% dos postos de trabalho exigirão competências socioemocionais, além de resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade, o que dá a entender que o professor não tem competência para dar conta de tais estratégias.

Ainda conforme os estudos da Microsoft (2018), menos de 50% dos alunos terão tais competências, pois 58% atualmente não têm preparação adequada para o trabalho, devido à falta de competências socioemocionais. A fim de que as competências socioemocionais sejam de fato alcançadas, o discurso é de que se faz necessário o uso invariável da tecnologia, e, neste processo, professores, escolas e líderes escolares precisam estar envolvidos, sendo “[...] centrais, na medida em que criam o ‘clima cultural’ para sua escola e definem a visão e direção” (MICROSOFT, 2018, p. 26).

O documento afirma ainda que professores, líderes escolares e dos sistemas educacionais, estariam prontos para as mudanças, mas não sabem como começar, e enfatiza que deveriam iniciar já, pois as mudanças permitiriam ampliar as competências socioemocionais e aprofundar as competências cognitivas da turma 2030. Para o sucesso das competências socioemocionais e cognitivas, duas são as abordagens sugeridas pelo relatório: implantar currículos nos quais elas estejam explícitas e personalizar o aprendizado de acordo com as necessidades de cada aluno.

A Microsoft recomenda que “[...] as escolas e sistemas escolares podem projetar programas e currículos para ensinar de modo intencional competências

sócio emocionais [*sic*]” (MICROSOFT, 2018, p. 13). Isso exigiria flexibilidade para os professores escolherem o currículo e mais tempo de interação com os alunos. O aprendizado personalizado seria a maneira mais eficaz de desenvolver competências cognitivas profundas, superando em 98% o ensino tradicional.

Na Resolução 2/2019, essa prerrogativa aparece no capítulo III, Art. 7º, inciso XII, quando faz referência ao currículo dos cursos superiores para a formação docente:

Aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros. (BRASIL, 2019, p. 4).

No anexo da resolução que trata das competências gerais dos docentes, podemos perceber nitidamente que tipo de trabalhador que se quer formar, ou seja, aquele que saiba:

Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (BRASIL, 2019, p. 13).

Estas são questões que merecem especial atenção, pois a preocupação com as competências socioemocionais está diretamente articulada com o preparo dos sujeitos para enfrentar as oscilações do mercado de trabalho e as consequências dessas na vida pessoal, ou seja, o futuro aprendiz/trabalhador/professor precisa ser dócil, resiliente, sujeitando-se às condições do capital, sem questionar, assumindo para si a responsabilidade do fracasso ou sucesso profissional. Um sujeito formatado para aguentar todas as adversidades do mundo do trabalho sem questionar.

Para justificar com aderência tais apontamentos, com base em um estudo no Reino Unido, a Microsoft ressalta que as competências socioemocionais têm impacto positivo sobre os alunos, pois permite o desenvolvimento de “[...] competências de enfrentamento de situações, autoestima, resiliência, capacidade de resolução de problemas e empatia” (MICROSOFT, 2018, p. 14). Aproveitando o ensejo, a Resolução 02/2019 projeta, para dar conta deste perfil, a formação docente.

O documento da Microsoft evidencia que a responsabilidade para desenvolver estas competências nos alunos é a escola, por meio de seus líderes e professores. Isso implica uma responsabilização sobre o sistema de ensino, uma vez que, se, em 2030, os alunos não tiverem atingido tais competências afirmadas como pré-requisito para a contratação dos futuros profissionais, eles estarão fora do mercado. Para que isso não ocorra, basta, de acordo com os documentos já mencionados, que as instituições sigam a cartilha e formem professores com estes perfis⁵, e, conseqüentemente, esses formarão os futuros trabalhadores, adaptados às novas exigências do mercado.

Neste modelo defendido pela Microsoft, percebemos três questões importantes que precisam ser esclarecidas: a responsabilização de cada sujeito por seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que, no modelo de ensino tecnológico, quem fará o controle do tempo e de dedicação, bem como terá a responsabilidade de equipamentos que possibilitem o acesso, é o próprio estudante ou sua família; controle e corresponsabilização do professor pelas falhas do processo, já que todas as ações dos professores serão monitoradas, seus métodos analisados e adequados de acordo com os interesses dos órgãos de controle; e a desresponsabilização do sistema educacional público ou privado e do Estado, os quais ficarão isentos de oferecer infraestrutura, condições adequadas para o processo de ensino e da aprendizagem, visto que o acesso dependerá do público que buscará pelo processo educacional.

Estas três questões podem ser confirmadas no relatório da Microsoft, o qual não esclarece como será o processo de implantação, acompanhamento e avaliação, deixando margem para que a responsabilidade pelo insucesso do projeto recaia única e exclusivamente sobre os professores e os próprios alunos/famílias, posto que eles serão os principais responsáveis pela eficácia do sistema. É perceptível que não há nenhuma preocupação pelos idealizadores deste modelo com a melhoria dos processos educativos, e sim um movimento claro da ampliação da lucratividade do sistema capitalista, que vê, na educação, mais um nicho de mercado e uma forma de preservação dos interesses do capital.

⁵ “Realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa; e compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade” (BRASIL, 2019, p. 6).

Neste sentido, fica evidente que o objetivo da formação é essencialmente para alimentar as necessidades desse capital que requer trabalhadores com múltiplas competências, com uma falsa autonomia, com grande capacidade de flexibilização e adaptação às mudanças do mercado de trabalho e às possíveis frustrações que a dinâmica capitalista provocará na vida dos sujeitos, responsabilizando-os pelo seu sucesso ou fracasso na vida pessoal e profissional.

Ao observarmos a linguagem dócil que o texto da Microsoft apresenta – quando diz que o professor deve deixar os alunos “prontos a prosperar” –, fica claro que o foco do professor deverá ser de preparador. A formação integral do ser humano não aparece no relatório, apenas elementos que enfatizam as exigências do mercado de trabalho. Essa concepção de formação esconde algumas armadilhas, como é possível perceber no título que apresenta “o imperativo tecnológico”.

Se nos atentarmos para o termo imperativo, relacionado à tecnologia, ele faz referências a todos os efeitos condicionantes da tecnologia sobre os rumos do desenvolvimento humano em suas diferentes esferas. Essa subordinação, intrínseca ao termo, pode ter influências sobre uma sociedade que não detém o mínimo de acesso ou domínio tecnológico. Neste sentido, podemos afirmar que o grande contingente de pessoas que não possuem habilidades para lidar com as tecnologias ficarão à margem desse “novo” modelo.

É importante observar que, para o documento, ao afirmar que a falta das competências socioemocionais gera fragilidade na preparação dos alunos para o mercado de trabalho e que a tecnologia pode suprir essa fragilidade, a real atribuição do professor e do indivíduo que está sob tal papel encontra-se em segundo plano.

Quando analisado o processo de aulas remotas em escolas da educação básica e os impactos causado por tal metodologia, tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na vida pessoal dos professores ao longo da pandemia, estudos como o de Gatti (2020) destacam que o modelo de ensino remoto entrou na vida não apenas das crianças e adolescentes, mas da família como um todo, o que acabou mexendo com certas formas de pensar e dar sentido a essa modalidade de ensino, pois passou a prevalecer uma existência virtualizada, abstrata, mas que “invade” a privacidade e passa a expor para além das dificuldades de acesso e recursos tecnológicos e/ou materiais educacionais para acompanhamento das aulas remotas (GATTI, 2020).

Observa-se que o ensino remoto não prevê fatores simples do mundo real que acontece na escola, como privar muitas crianças de uma alimentação saudável ou de ser a escola e o professor o agente/ator para identificação, prevenção e promoção de situações que estivessem colocando as crianças diante de situações como nos casos de violência sexual e trabalho infantil (CIPRIANI *et al.*, 2021; BARBOSA; ANJOS; AZONI, 2022).

Na outra ponta, quem seria o agente de identificação, prevenção e promoção também sofreu forte impacto do processo remoto, sendo evidenciados casos que se iniciaram como uma “simples” ansiedade e preocupação com a sobrecarga de trabalho, passando a um estado de angústia, sentimentos de solidão e medo (CIPRIANI *et al.*, 2021; TROITINHO *et al.*, 2021; LIMA *et al.*, 2022; SOUZA *et al.*, 2022), impactando diretamente a saúde mental dos professores.

A sobrecarga, na maior parte das vezes, estava maquiada diante de estratégias produtivistas de resultados que não estavam sendo cumpridos. As escolas tiveram dificuldades quanto à orientação aos professores de como proceder com a “nova” modalidade/realidade de ensino que adentra as casas das famílias – que também não sabiam como lidar com a situação –, responsabilizando os professores quanto a manter o resultado da aprendizagem a fim de continuar atingindo metas já estabelecidas pelo fomento de organismos multilaterais (SILVA *et al.*, 2021).

É sabido que o modelo de ensino remoto ocorrido durante a pandemia já vinha de uma trajetória muito bem alicerçada pela indústria 4.0, que, sob a vigência do capital, centra seu foco para maior obtenção de lucros. Neste sentido, não se vê a tecnologia apenas como uma ferramenta mediadora do trabalho, mas como uma estratégia que permite maior controle, e isso é o que garante um valor agregado sob a exploração do trabalho.

Na perspectiva do neoliberalismo e da nova gestão pública, que foca o capital, e não a dimensão humana, o forte apelo do imperativo tecnológico está muito alinhado com modelos de privatizações e terceirizações, o que visa tornar os serviços públicos um modelo/nicho de negócios envergado pelo capital (PREVITALI; FAGIANI, 2022). Com isso, o trabalho passa a ser um meio de extração de mais-valor – trabalhos de contratos temporários, com redução de carga horária e diminuição da renda (LIMA *et al.*, 2021) –, começa a ser uma afirmativa do discurso de resiliência apontado tanto no documento da Microsoft, na BNC-Formação, quanto

na BNCC, perante o mercado de trabalho, o que se justificaria em detrimento de configurações mais estáveis de emprego.

A imposição do teletrabalho docente na educação básica pelo poder público, sob a justificativa da pandemia em 2020, apenas assenta uma prática que já vem sendo efetivada em longa data, na modalidade de ensino EAD, do qual muitos docentes se valeram já para suas formações, ou seja, atrelado a uma prática formativa, o teletrabalho está condicionado ao estreitamento de experiências que venham a estimular e viabilizar a presença/inserção de empresas educacionais privadas na educação pública, com a intenção clara de comercialização da educação, uma vez que, entre seus produtos, estão à venda plataformas e conteúdo. Embarcada nesse processo de comercialização, a BNCC se consolida perante o crescente processo de subordinação da educação básica pública aos interesses mercadológicos e ideológicos privados (PREVITALI; FAGIANI, 2022).

Mais do que compreender o impacto do ensino remoto – falta de acesso ou fragilidade na infraestrutura das famílias para proporcionar um ambiente adequado de estudo para o aluno, e nessa esteira o teletrabalho dos docentes – como uma implicação nas desigualdades educacionais e sociais na educação básica, é preciso compreender a lógica que se desdobra perante os documentos que orientam o processo formativo de professores e alunos, que estão fortemente articulados ao neoliberalismo e à nova gestão pública.

Estudos apontam que o gasto educacional com pagamento de professores e funcionários de escolas representa um custo entre 80% e 90%, o que reverbera em um retorno no processo econômico do país. Este aspecto é um importante indicativo acerca da capilaridade que o investimento educacional possui na economia, ou seja, ter a educação no controle não se trata mais de uma estratégia para diminuir a disparidade sociocultural de uma nação, mas um controle estratégico diante das grandes *commodities* que orientam a economia mundial; ou seja, um produto que serve de matéria-prima no processo produtivo, permitindo uma produção em larga escala mediada por processos eficazes de controle na relação de oferta-procura (ALVES *et al.*, 2020).

Do nosso ponto de vista, isso é agravado depois de o Estado ter aprovado uma Resolução como a 2/2019, que segue o modelo de educação defendida por OM e APH, obrigando as instituições de ensino superior a implementarem as prerrogativas do mercado na formação dos futuros professores. Um movimento

que busca transformar o professor em mero organizador de conteúdos nas plataformas, atribuição que o relatório deixa claro em suas entrelinhas, especialmente ao mencionar o “Netflix do currículo”, quando se refere ao professor como “guia”.

Estes aspectos apontam para um caminho obscuro do papel do professor que atuará na sala de aula 2030. A precarização do trabalho docente fica muito clara, assim como a qualidade de ensino da qual a turma 2030 usufruirá. Ao nos depararmos com esse relatório, julgamos que 2030 pertencia ao futuro, mas, com a aprovação da Resolução 2/2019, que regulamenta a formação docente no Brasil, entendemos que esse projeto do capital se concretiza, e logo esse perfil docente passará a atuar na educação básica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de uma educação voltada às competências socioemocionais, concretizada a partir de um contexto virtual, como propõem os documentos, e no contexto brasileiro, tem ganhado espaço com as aulas on-line e a modalidade híbrida, a partir da realidade vivenciada com a covid-19 – de vivências programadas, inanimadas –, em que a tecnologia desempenhou papel condicionante para o desenvolvimento das atividades de ensino.

Agora, o que se busca com uma formação docente adequada a esse modelo? Será ela mais um artifício para a manutenção das estruturas sociais que visam garantir as velhas aparelhagens da burguesia, isto é, o aumento dos lucros e a concentração da riqueza, por meio da exploração da classe trabalhadora, proporcionando a ela educação cada vez mais limitada e precária? Esse é um modelo de sociedade em rede, “conectada”, caracterizada pelo documento e que ganha espaço na legislação brasileira, tanto no que se refere à formação docente quanto com a reestruturação da BNCC, como uma nova organização das práticas pedagógicas, a fim de suprir no indivíduo as competências para lidar com a flexibilidade e a instabilidade do emprego. Nessa relação, podemos entender o uso das tecnologias como mediadoras de competências que condicionarão os indivíduos de acordo com as demandas do mercado.

Embora haja grande esforço para colocar a tecnologia como uma das principais ferramentas destas mudanças, a própria Microsoft ressalta em seu documento que os professores duvidam que o método possa ser desenvolvido de forma eficaz, mas convoca a comunidade escolar para o aceite e a submissão das

relações opressivas que, por fim, usam o discurso da formação socioemocional para usurpar a subjetividade dos indivíduos.

Se a educação não tiver o caráter de desenvolver os indivíduos, a fim de emancipá-los, o resultado será uma sociedade cada vez mais excludente, oprimida, alienada, com intensificação da exploração por uma minoria. As entrelinhas do relatório deixam claro que, até o presente momento, a educação e, especialmente, os professores, não têm desenvolvido suas atividades profissionais adequadamente, o que justificaria seguir as regras ditadas pelos mecanismos multilaterais, passando o trabalho docente a ser ainda mais precário. Fato do qual temos convicção, essas não são as reais motivações para estas mudanças, e sim concretizar o modelo hegemônico de educação para atender aos interesses do capital. Neste sentido, entendemos que a tecnologia não aumentará o papel crítico dos envolvidos. A criticidade referida no documento está relacionada ao conteúdo personalizado oferecido nas plataformas virtuais, alegando que o professor gastará menos tempo com a rotina. Fica evidente que não terá criticidade alguma neste processo, nem mais tempo para o professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; FARENZENA, Nalú; SILVEIRA, Adriana Dragone; PINTO, José Marcelino de Rezende. Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 979-93, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/0034-761220200279>

BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. *CoDAS*, São Paulo, v. 34, n. 4, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212020373>

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Conselho Pleno [CP]. *Resolução CNE/CP n. 2*, 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: MEC; CNE; CP, 11 jan. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina.

Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>

FERREIRA, Diana Lemes. *A Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Política de Formação Docente no Brasil*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2011.

FONTES, Virginia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. Disponível em: http://resistir.info/livros/brasil_capital_imperialismo.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.

GATTI, Bernardete. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 100, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>

LIMA, Cássio de Almeida; LIMA, Celina Aparecida Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Júlia Soares; SILVA, Priscylla Guimarães; FREITAS, Wesley Miranda Lourenço de; HAIKAL, Desirée Sant'Ana; SILVA, Rosângela Ramos Veloso; SILVEIRA, Marise Fagundes. Adesão ao isolamento social na pandemia de Covid-19 entre professores da educação básica de Minas Gerais, Brasil. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 46, n. especial 1, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1590/0103-11042022E112>

LIMA, Cássio de Almeida *et al.* Redução da renda familiar dos professores da educação básica de Minas Gerais na pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00329>

MICROSOFT. *O Ensino em 2030 e o aprendizado pronto para a vida: o imperativo tecnológico – Relatório resumido*. Redmond: Microsoft, 2018. Disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/blogmicrosofteducacao/wp-content/uploads/2018/11/SALA-DE-2030-PESQUISA.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82504>

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A Tragédia docente e suas Faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Org.). *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 17-59.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso; BARBOSA, Rose Elizabeth Cabral; SILVA, Nayra Suze Souza e; PINHO, Lucinéia de; FERREIRA, Thalita Bahia; MOREIRA, Bethânia Borja;

BRITO, Maria Fernanda Santos Figueiredo; HAIKAL, Desirée Sant'Ana. Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 12, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.10622021>

SOUZA, Katia Reis de; SANTOS, Gideon Borges dos; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos; FELIX, Eliana Guimarães; GOMES, Luciana. Diários de professores(as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 26, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1590/interface.210318>. Acesso em: 27 set. 2022.

TROITINHO, Maria da Conceição Ribeiro; SILVA, Ivonilce Brelaz da; SOUSA, Maiana Maia; SANTOS, Adriana Damascena da Silva; MAXIMINO, Caio. Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00331>

Sobre os autores:

Lizete Camara Hubler: Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Mestrado em Educação pela UNOESC. Licenciada em Geografia pela UNOESC e em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Catarinense (IFC). **E-mail:** lizete19@yahoo.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1026-8647>

Maximino Luiz Martinelli: Doutorando em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Especialista em Gestão do Trânsito pela Faculdade Empresarial de Chapecó. Especialista em Neuropsicologia pela UNOESC. Graduado em Psicologia pela UNOCHAPECÓ. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Professor nos Cursos de Graduação de Psicologia e Sociologia. Professor de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Professor de Pós-Graduação em Neuropsicologia na UNOESC. Coordenador e professor no MBA em Gestão Estratégica de Pessoas da UNOESC. Integrante do Núcleo Docente Estruturante (NDE) da UNOESC. Pesquisador da UNOESC no Grupo Educação, Políticas Públicas e Cidadania (linha: Estado e Políticas Educacionais), e no Grupo Psicologia e Processos de Saúde (linhas: Práticas Sociais Relativas à Saúde; e Processos Comportamentais

e Desenvolvimento Humano). **E-mail:** maxeminoluiz.m@unoesc.edu.br,
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2781-9545>

Rogério Augusto Bilibio: Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em História Regional pela UPF. Graduado em História pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), em Joaçaba. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais pela UNOESC. Professor da UNOESC. Tem experiência na área de História (com ênfase em História do Brasil e História Política), em Educação e Direitos Humanos. **E-mail:** rogerio.bilibio@unoesc.edu.br,
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0590-9793>

Recebido em: 14/10/2022

Aprovado em: 20/03/2023

