

Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases

Neotechnicism - the Resumption of Technicality in New Bases

Andréa Villela Mafra da Silva^{ab}

^aUniversidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. RJ, Brasil.

^bInstituto Superior de Educação. RJ. Brasil.

E-mail av.mafra@hotmail.com

Resumo

Trata-se de um artigo de revisão, que busca estudar o contexto neotecnicista mais recente, apresentado agora sob a forma de um processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, em que se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a *eficiência* e a *produtividade* na educação. Fazendo um resgate da história da educação brasileira, já na década de setenta, a configuração do discurso pedagógico estava atrelada aos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. A pedagogia tecnicista estruturava o processo educativo em uma perspectiva operacional. Reportando-se ao momento atual, ao se examinar as políticas educacionais se encontra a ideia do neotecnicismo atrelada às avaliações de larga escala, com base nos conceitos de eficiência, de produtividade e de qualidade total. Nesse contexto, a estratégia parece ser a incorporação das tecnologias na educação no primado da dimensão técnica. Em outras palavras, o neotecnicismo pedagógico se faz presente nas atuais políticas educacionais, que enfatizam o critério da qualidade com base na utilização das tecnologias como estratégia de adequação da educação escolar à sociedade da informação. A pesquisa é bibliográfica com aportes em artigos científicos e documentos oficiais. O estudo conclui que o paradigma neotecnicista poderá trazer novas formas de racionalização do sistema educativo, especialmente, através de concepções educacionais ancoradas no discurso da qualidade total na educação.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Neotecnicismo. Tecnologias de Informação e Comunicação.

Abstract

This is a review article that seeks to study the latest neotechnical context, now presented in the form of a teaching and centered learning results, which proposes the same technical rationality of the seventies in order to ensure the efficiency and productivity in education. Making a rescue of the history of Brazilian education, already in the seventies, the configuration of the pedagogical discourse was associated with the principles of rationality, efficiency and productivity. The technicist pedagogy structured the educational process in an operational perspective. Referring to the present moment, as the educational policies are examined is the idea of linked neotechnicism to the large-scale assessments based on the concepts of efficiency, productivity and overall quality. In this context, the strategy seems to be the incorporation of technology in education in the primacy of the technical dimension. In other words, the pedagogical neotechnicism is present in the current educational policies that emphasize the quality criteria based on the use of technology as a strategy of adaptation of education to the information society. The research is literature with contributions in scientific papers and official documents. The study concludes that the neotechnical paradigm can bring new ways of streamlining the education system, especially through educational conceptions anchored in total quality discourse in education.

Keywords: Educational Policies. Neotechnicism. Information and Communication Technologies.

1 Introdução

A análise conceitual de Freitas (2011) é válida para o contexto neotecnicista mais recente, apresentado agora sob a forma de um processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, no qual se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a “eficiência e a produtividade” na educação, ou seja, em função desse contexto, as políticas educacionais passam a enfatizar o critério da qualidade com base em um fundamento - a utilização intensiva das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, como estratégia (muito mais sofisticada do que o paradigma tecnicista dos anos setenta) de adequação da educação escolar à sociedade da informação.

Na perspectiva da pedagogia neotecnicista, o controle – sobre diretores, professores e alunos – via avaliação

de *standards* internacionais de desempenho, além da responsabilização e técnicas de pagamento por meritocracia, combinadas com privatização são elementos, que implementados, supostamente garantiriam qualidade na oferta da educação (FREITAS, 2011).

Em uma retrospectiva sobre as mudanças, nas relações de trabalho, ocorridas nas últimas décadas, pode-se dizer que, em função da reestruturação do sistema de produção (taylorista/fordista/toyotista), também surgiram novas determinações para a escola e para a organização do trabalho pedagógico. Essas determinações apontam para mudanças nos processos produtivos, em que a racionalidade administrativa - característica do modelo empresarial - é transferida às instituições escolares.

De modo reconfigurado, é nesse contexto que, a partir da

década de 1990, o lema *aprender a aprender* passa a orientar as práticas educativas. Dessa maneira, é possível observar os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que afirmam a importância e a necessidade de continuar aprendendo sempre, em um processo de educação permanente (SAVIANI, 2008). Importante pontuar os dois planos nacionais de educação, que evidenciam a correlação de forças sociais na definição das atuais políticas educacionais brasileiras propagando as competências desejadas pelo capital ao estabelecer meios de controle e sistemas padronizados de educação.

Por hipótese, possivelmente, o neotecnicismo pedagógico se faz presente nas atuais políticas educacionais, a partir de dois eixos centrais: (1) o reducionismo tecnicista – em que a formação de professores parte da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos para atingirem as metas e os resultados pré-estabelecidos; (2) a sofisticação tecnológica – a configuração do neotecnicismo centrado nos modos de incorporação educacional das TIC. Desse modo, o objetivo do estudo é caracterizar os discursos presentes nas políticas educacionais brasileiras, que favorecem o uso intensivo das TIC. A intenção é examinar as atuais políticas educacionais, que enfatizam o critério da qualidade com base na utilização intensiva das tecnologias como estratégia de adequação da educação escolar à sociedade da informação.

2 Desenvolvimento

2.1 Metodologia

Ao examinar as políticas educacionais há elementos fundamentais a serem considerados como, por exemplo, as determinações históricas no contexto de sua produção e a sua interferência no chão da escola. Como todo estudo de perspectiva histórico-dialética sobre políticas educacionais, faz-se necessário compreender os processos, em que essas foram forçadas. Desse modo, utiliza-se a pesquisa bibliográfica com aportes em artigos científicos, revistas eletrônicas, livros impressos e digitais e documentos oficiais.

Parte-se de alguns pressupostos teóricos, advindos de autores como Freitas (1992; 2011; 2012), Leher (2004), Saviani (2008), dentre outros, que se situando no campo das políticas educacionais, contemplam diferentes eixos de pesquisas que se relacionam com a introdução das tecnologias na educação e o caráter impositivo das políticas educacionais gerencialistas. Para a análise da documentação oficial utiliza-se como fonte de pesquisa:

- (i) Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997);
- (ii) Relatório Nacional do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 2001 (BRASIL, 2002);
- (iii) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (2005);
- (iv) Plano de Ações Articuladas – PAR (BRASIL, 2007);
- (v) Indicadores da Qualidade na Educação (BRASIL, 2009);
- (vi) Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2013);

- (vii) Documento *Pátria Educadora* (BRASIL, 2015);
- (viii) Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Por fim, como se verá a seguir, a defesa da utilização das tecnologias na educação aparece nas formulações das políticas educacionais implementadas no Brasil, como uma suposta estratégia de democratização de acesso ao ensino.

2.2 Neotecnicismo: avaliações externas e o emprego de provas padronizadas

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

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

A Prova Brasil está vinculada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por permitir identificar e monitorar as escolas com baixo desempenho de seus alunos. A partir da análise do IDEB, o MEC repassa recursos aos municípios, que apresentam melhor desempenho. O repasse financeiro é por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, no caso dos municípios, que apresentam resultados insatisfatórios são oferecidos apoio técnico e/ou financeiro.

Esse apoio ocorre a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). O Plano de Ações Articuladas organizou as vinte e oito diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em quatro dimensões: (1) gestão educacional; (2) formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; (3) práticas educativas e avaliação; e (4) infraestrutura física e recursos pedagógicos.

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

A parceria firmada, no ano de 2014, resultou em um protocolo de intenções para o incentivo de pesquisas sobre

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

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

É apresentado socialmente como um divisor de águas: após sua aprovação, novos empreendimentos terão lugar em praticamente todos os setores da economia. Liderado pelo setor privado, o crescimento econômico conhecerá índices que colocarão o país entre as nações mais ricas e poderosas do planeta. Como forma, a PPP é apresentada como uma genial ideia: em troca de algumas garantias, o setor privado irá aportar um grande volume de recursos nos setores de infraestrutura, educação, ciência e tecnologia etc. (LEHER, 2004, p.871-872).

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

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

O IDEB combina os resultados de desempenho nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com taxas de aprovação de cada uma das unidades – escolas e redes – para as quais é calculado. O SAEB, criado por meio da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, é configurado pela: (a) inclusão da rede particular de ensino na amostra; (b) adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) 4, que permite estimar as habilidades dos alunos, independentemente, do conjunto específico de itens respondidos; (c) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e inclusão da 3ª série do Ensino Médio); (d) priorização das áreas de conhecimento de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas); (e) participação das vinte e sete unidades federais; e (f) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo (BONAMINO; SOUSA, 2012).

No campo educacional, a busca de resultados que atendam

aos índices oficiais de qualidade de ensino está claramente expressa no Decreto nº 6.094, de 2007, que trata da formulação do IDEB:

Art. 3- A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, com base nos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

A definição aí subjacente se apoia em dois princípios norteadores nos atos de currículo: (i) a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor está a serviço do seu fazer pedagógico; e (ii) a avaliação em larga escala, de natureza sistêmica, realizada por agente externo à escola.

Trazendo aspectos que emergiram durante a revisão de literatura, em que se consultaram revistas eletrônicas, livros impressos e digitais, dentre outros, que subsidiaram a compreensão do tema investigado (neotecnicismo), revisitando o paradigma tecnicista, encontra-se a vinculação entre objetivos e avaliação, considerados simultaneamente, no processo de planejamento escolar.

No tecnicismo, o planejamento deveria abranger as operacionalizações de objetivos educacionais, estratégias, procedimentos e sistemáticas de avaliação, como parâmetros nas tomadas de decisão dos professores. Haveria cursos de treinamento para professores adquirirem as habilidades necessárias à elaboração de planejamentos escolares, que atendessem a operacionalização formal dos objetivos a serem alcançados no processo. No paradigma tecnicista, o elemento principal do processo pedagógico é a organização racional dos meios, que vão assegurar uma prática de avaliação mais objetiva.

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

Nesta direção, reporta-se à noção de responsabilização direcionada aos professores da rede estadual de ensino, no Estado de São Paulo, com a instituição do Bônus Mérito, que levou em conta os resultados da avaliação em larga escala. O Bônus Mérito, instituído pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, baseia-se no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), tendo como um de seus critérios o desempenho dos alunos nas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A Lei do Bônus estabelece em seus artigos 5º, 6º e 7º que:

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

podendo considerar, quando for o caso, indicadores de desenvolvimento gerencial e de absenteísmo.

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

1 - alinhamento com os objetivos estratégicos da Secretaria da Educação;

2 - comparabilidade ao longo do tempo;

3 - mensuração objetiva e apuração a partir de informações previamente existentes;

4 - publicidade e transparência na apuração.

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

I - Secretaria da Casa Civil, que presidirá a comissão;

II - Secretaria da Fazenda;

III - Secretaria de Economia e Planejamento;

IV - Secretaria de Gestão Pública.

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

§ 1º - Os indicadores, critérios e metas das unidades de ensino e administrativas deverão estar alinhados com os definidos para toda a Secretaria da Educação.

Esses dados podem mostrar o neotecnicismo (ou seja, a retomada do tecnicismo nos dias atuais), principalmente, pela ideia da produtividade no campo educacional, que se deu a partir dos anos setenta, associadas à Teoria Geral de Administração. Outro indício seria a ideia da didática se restringir, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos, considerados como prioritários nos encaminhamentos da avaliação em larga escala. Ainda, caracteriza-se como um dos indícios do *neotecnicismo*, a abordagem para as políticas educacionais construídas em torno dos conceitos de responsabilização pelos resultados (aumento da média em testes nacionais e internacionais) e meritocracia – distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias (FREITAS, 1992).

2.3 As atuais políticas educacionais: Pátria Educadora e as teses de responsabilização, meritocracia e privatização

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

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

Dilma Rousseff propôs, em um documento, treze diretrizes de governo. No que se refere à educação, o documento

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

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

O documento, veiculado no dia 24 de abril de 2015, foi criado sob a liderança do Ministro de Estado Chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República – Roberto Mangabeira Unger. Apresentado como uma proposta preliminar, o documento foi elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) para indicar as diretrizes de um projeto nacional de qualificação do Ensino Básico no Brasil. Cabe destacar que a definição das diretrizes deste documento não teve como base o Plano Nacional de Educação (PNE).

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

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

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

A ideia central é a reorientação do currículo e da maneira de ensinar e aprender, a qualificação dos professores e diretores e

o aproveitamento das novas tecnologias (BRASIL, 2015). No excerto, a seguir, as proposições acerca do aproveitamento das novas tecnologias se relacionam às práticas pedagógicas em todas as etapas do nível básico:

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

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

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

No documento *Pátria Educadora*, os programas de formação de professores estariam vinculados à criação de Centros de Qualificação Avançada como forma de suplementar a formação nos Cursos de Licenciatura. Nestes Centros de Qualificação Avançada, os professores aprenderiam a desenvolver “as práticas e os protocolos exigidos pelo Currículo Nacional”, além de discutirem as “experiências e inovações do professorado” (p. 27).

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

Conforme pode ser observado neste documento, também a tese de responsabilização remete a elementos como o desempenho do aluno, o desempenho do professor e as metas a serem cumpridas pelas escolas. Como exposto anteriormente, na base das formulações desse documento estão três pontos de partida: (1) seguir a lógica de eficiência empresarial com o estabelecimento de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso

de incentivos e de métodos de cobrança; (2) mudar a maneira de ensinar e aprender; e (3) organizar o sistema nacional de ensino, pois Mangabeira considera que a educação no Brasil “tem sido desorganizada e uniforme no conformismo com a mediocridade”.

Não obstante, todas essas evidências propiciam sublinhar o modelo estadunidense das escolas charter – instituições privadas, filantrópicas ou não, geradas a partir de verba pública – que ilustram as principais estratégias utilizadas pelos reformadores empresariais para instituir os mecanismos de mercado na produção de políticas educacionais no Brasil.

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

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

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

É sabido que uma base curricular é uma construção histórica, reflexo de diferentes concepções de mundo e de ser humano, de influências políticas e ideologias. Também se apresenta como repositório de pressões corporativas e da indústria do cursinho para vestibular, bem como manobras de associações profissionais, que pugnam por maior carga horária das respectivas disciplinas, ignorando que a inclusão de mais algumas horas-aula não passa de contabilidade burocrática (José Pacheco, em 09/03/2016)¹

O Instituto Natura apoia a concepção de um Currículo Nacional por meio do diálogo entre parceiros, profissionais da educação e o Ministério da Educação, contribuindo para o movimento de catálise entre os projetos já existentes e a produção de uma solução inovadora para a construção da proposta curricular²

A base é a base. Ou, melhor dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. (Apresentação da Base pelo então Ministro Renato Janine Ribeiro, em 2015).

O movimento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criado em abril de 2013, a partir do Seminário Internacional

1 José Pacheco foi diretor da Escola da Ponte, em Portugal. Trabalha em conjunto com o MEC para implementação de iniciativas de Inovação e Criatividade na Educação Básica do Brasil. Colaborador do Projeto Âncora em Cotia - SP, orienta o projeto de mais de 200 escolas pelo Brasil. (<http://www.portaldodoeducador.org/educadores/detalhe/jose-pacheco/homeopatia-curricular-quantos-projetos-de-vida-ficam-encarcerados-atras-de-grades-curriculares>).

2 <http://www.institutonatura.org.br/projetos/curriculo-nacional/>

Liderando Reformas Educacionais, ocorrido nos EUA, foi organizado e patrocinado pela Fundação Lemann (MACEDO, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular é uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2014-2023, estando em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2015). A proposta da BNCC está disponível para a população para sugestões via *internet*, por meio de uma plataforma digital. A proposta final será submetida a uma consulta pública, antes de ser redigido o texto, que será encaminhado para a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) até março de 2016. Para a elaboração desse documento preliminar, a Secretaria de Educação Básica tem promovido reuniões com Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); Fórum Nacional de Educação (FNE) e outras associações profissionais e científicas da área.

A BNCC tem como “objetivo sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio” (BRASIL, 2015). Apresenta os conteúdos para as áreas de linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, em cada etapa escolar, através de temas integradores, como sustentabilidade, tecnologia, educação financeira, questões dos direitos humanos, além de incluir a diversidade de gênero, que poderá estar presente em mais de uma área de conhecimento (*idem*).

Na área de Linguagens, o documento faz referência a cerca de oitenta componentes curriculares relacionados às tecnologias na educação. Oportuno apontar alguns exemplos de atividades propostas no documento: (i) no 4º ano do Ensino Fundamental, a produção de textos com a utilização de diferentes mídias digitais; (ii) no 5º ano há a proposta de trabalhar com a seleção e a relação entre a informação transmitida por mídias diferentes; (iii) no terceiro ano do Ensino Médio, as atividades didáticas estariam voltadas à análise, comparação e tratamento da informação, em diversos meios de comunicação e tecnologias (BRASIL, 2015).

3 Conclusão

Considera-se relevante estudar o contexto neotecnista mais recente, apresentado agora sob a forma de um processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, em que se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a *eficiência* e a *produtividade* na educação. A instauração de *rankings* meritocráticos, a partir do critério da “qualidade” tem sido ações presentes no campo educacional, que remetem a experiências do passado. Essa qualidade educacional construída a partir de conceitos mercantis já

esteve em evidência nos Acordos MEC – USAID na década de 1960.

Importa também lembrar, que o MEC tem como parâmetro de avaliação os resultados dos exames do IDEB, imprimindo uma lógica de resultados no ensino público brasileiro, em que as parcerias público-privadas são consideradas estratégicas. O IDEB como indicador nacional no acompanhamento da qualidade da educação do país, a partir de dados obtidos no Censo Escolar e nas avaliações do SAEB, favorece a implementação de políticas de *accountability* e de responsabilização.

Nesses termos, quando as políticas educacionais no âmbito dos processos de avaliação na escola, prioritariamente, buscam atender aos critérios de qualidade, aumentam a possibilidade de as perspectivas curriculares operarem com testes padronizados e estandardizados.

Em última análise, o paradigma neotecnista poderá trazer novas formas de racionalização do sistema educativo, especialmente, através de concepções educacionais ancoradas no discurso da qualidade total na educação e com o estabelecimento de parcerias público-privadas.

Referências

- BONAMINO, A.; SOUSA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educ. Pesq.*, v.38, n.2, p.373-388, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *SAEB 2001: Relatório Nacional*. Brasília: Inep, 2002.
- BRASIL. Portaria nº 69, de 04 de maio de 2005. Institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC como um dos processos de avaliação que passam a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 13, n. 85, maio. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de ações Articuladas (PAR): instrumento de campo*. Brasília. MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Indicadores da qualidade na educação: Ação Educativa*. São Paulo: Ação Educativa, 2007. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2015.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em 30 set. 2017.
- DIAS, M.C.N. *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Conseguiremos escapar ao neotecnismo? In: SOARES, M.B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. *Escola básica*. Campinas: Papirus, 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia

e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: *Seminário de Educação Brasileira*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 11ª edição. Campinas: Papirus, 2012.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. *Educ. Soc.*, v.25, n.88,

p.867-891, 2004.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008*. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=147361>> Acesso em: 29 set. 2017.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.