



GT05 - Estado e Política Educacional – Trabalho 1087

## POLÍTICAS DE SUBSTITUIÇÃO TECNOLÓGICA DO PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE

Raquel Goulart Barreto – UFRJ

Agências financiadoras: CNPq e FAPERJ

### Resumo

O presente artigo visa a dimensionar as mudanças estruturais que têm reconfigurado o processo de trabalho docente, inscritas no reducionismo tecnicista dos anos 1960 e 1970, levadas ao limite no neotecnicismo atual. Está organizado em quatro seções, sendo a primeira delas dedicada a demarcar as relações que sustentam o objeto em questão, apontando para um modo específico de incorporação educacional das tecnologias. A segunda seção aborda os modos de aproximação assumidos, com destaque para a orientação teórico-metodológica da análise crítica dos discursos das políticas e de professores envolvidos na sua operacionalização. A terceira focaliza o conjunto das estratégias desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, entre 2009 e 2016, no sentido da concretização das mudanças pretendidas. Finalmente, a quarta seção, assumindo como síntese o deslocamento dos “materiais de ensino” para “objetos de aprendizagem”, destaca as críticas de professores à substituição tecnológica, remetendo às concepções de trabalho e formação docente.

**Palavras-chave:** políticas educacionais, análise de discurso, processo de trabalho docente, substituição tecnológica.

### 1. O objeto

O título deste trabalho toca em uma associação corrente no imaginário social e pedagógico: os sentidos atribuídos à incorporação educacional das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). A perspectiva hegemônica é a de que as TIC representam avanços significativos nas práticas pedagógicas, sejam quais forem os modos pelos quais a referida incorporação é produzida. A tendência tem sido a de considerar que, quanto maior a presença das TIC, maiores as chances de superar quaisquer problemas. Daí uma série de políticas de cunho salvacionista, como se a tecnologia, no espaço escolar, fosse investida de poderes (quase) ilimitados.

No contexto brasileiro, a inserção das TIC na educação foi produzida como a grande aposta. A proposta da sua utilização intensiva sustentou a criação da Secretaria

de Educação a Distância (SEED), na passagem de 1995 a 1996. Se a destinação era explícita, também é importante assinalar que a SEED afirmava empreender movimentos fundamentados na “existência de um sistema tecnológico – cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples – capaz de” operar as transformações pretendidas, na perspectiva de “levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira”.<sup>1</sup> Assim, em uma forma peculiar de reificação, as TIC foram deslocadas para a posição de sujeito nas formulações e a Educação a Distância para a condição de reformadora de todos os processos educacionais.

Para dimensionar os modos de incorporação educacional das TIC, é importante atentar para o fato de que, como a sua própria denominação indica, elas foram produzidas no interior de outras relações sociais e para outros fins, sendo, portanto, recontextualizadas. Bernstein (1996) discute movimentos como esse na perspectiva do discurso pedagógico como “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (p.259). É a partir dele que o autor procede à análise dos processos de “deslocação e relocação”, considerando o apagamento da “base social de sua prática (incluindo suas relações de poder)” para a constituição de outra ordem e outros ordenamentos.

Neste ponto, é importante assinalar que um modo de recontextualização das TIC pode ser a produção de alternativas de apropriação que as inscrevam no trabalho docente, no sentido de agregar novas possibilidades às práticas desenvolvidas. Por outro lado, também é relevante sublinhar que não tem sido esse o modo proposto pelas políticas educacionais. Prevalece a proposta de diversas formas de expropriação do trabalho docente, na medida do deslocamento do professor para a posição de quem executa tarefas bastante específicas, ainda que inscritas no conjunto das atividades concernentes à docência.

Se a produção dos livros didáticos, intensificada no auge do tecnicismo, passou a contemplar as respostas corretas esperadas dos alunos e a incluir planejamentos bimestrais, as TIC podem esvaziar o processo de trabalho docente, tornando-o mera execução de procedimentos consignados em manuais de formatos diversos. Pode não caber mais ao professor o planejamento como fabulação.

---

<sup>1</sup> Disponível, até setembro de 2005, em: <http://www.mec.gov.br/seed/linhas.shtml>.

Tomando a caracterização de Marx (s/d) no sétimo capítulo do volume 1, parte III, de *O capital* (s/p), a distinção fica evidente:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

Assim, a docência não pode ser confundida com a execução do que já está estabelecido, sendo obliteradas as decisões relativas a: (1) finalidade; (2) matéria a ser trabalhada; e (3) instrumental/meios para tanto. É o que tem ocorrido na configuração atual do trabalho pedagógico, sintetizada por Freitas (2014, p.1085) em termos das alterações promovidas em seus pares dialéticos: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos. Afirma ainda o autor:

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na *indução da padronização* como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola (p.1093).

Sem autonomia para planejar e pressionado pela avaliação externa, resta ao professor supervisionar o contato dos alunos com o que está pronto e servirá de base para a aferição de resultados. Muitas vezes, esta é uma supervisão restrita ao tempo de contato com os materiais que não escolheu, em política desenhada desde o Programa TV Escola, datado da segunda metade dos anos 1990.<sup>2</sup>

O que está em questão são formas de substituição tecnológica, que não devem ser confundidas com a troca de uma tecnologia pela outra. A expressão 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. São as TIC no lugar do trabalho docente, seja em

---

<sup>2</sup> Com a proposta de incorporação de materiais prontos para consumo, obedecendo a uma sequência de “passos” repetidos para melhor fixação. Como exemplo, vale destacar o episódio de número 13 (1997), da série Viagens de Leitura, e que após a repetição destes passos, em receita minuciosa acompanhada da imagem de pegadas na areia molhada, a fala da locutora não deixa margem a dúvidas: “É você que sabe quanto tempo gastar com cada etapa do exercício e como torná-los [sic] mais atraentes e interessantes. Mesmo com a ajuda da televisão, quem ensina mesmo é você, o professor!”

uma substituição total, representada pela formação de professores a distância, através do deslocamento para *loci* não universitários, e da interposição da figura do tutor, seja parcial, em que o professor não é exatamente retirado da cena, mas é relegado a um papel secundário, reduzido ao gerenciamento do tempo necessário à execução de tarefas determinadas, com o suporte dos materiais veiculados nas/pelas TIC.

Em síntese, 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.

## 2. O modo de aproximação

Este trabalho é produzido a partir da orientação metodológica da 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”.

Retomando o discurso da SEED, citado na primeira seção, é assumido o pressuposto de que existe um “sistema tecnológico”, qualificado como “cada vez mais

barato, acessível e de manuseio mais simples”, bem como de “métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância” para a “construção de um novo paradigma para a educação brasileira”. A pretensão soa gigantesca e descabida, permanecendo assim na medida em que o texto não fornece elementos para avaliar o dito paradigma.

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 que ocorre com a estrutura sintática do exemplo acima, em que as TIC são posicionadas como sujeitos das orações. Ecoando a formulação típica do tecnicismo, o dito sistema é que seria “capaz de” promover uma miríade de mudanças necessariamente positivas e de levá-las à escola.

Outro ponto de entrada importante diz respeito às relações dos formuladores com as formulações. No caso, o aspecto pragmático é representado especialmente pela modalidade assumida: objetiva e categórica. A SEED é criada para dar conta das TIC que, por sua vez, redimensionam todo o trabalho pedagógico, solucionando os mais diversos problemas, incluindo os que extrapolam o contexto educacional.

Os três aspectos acima serão retomados na análise das políticas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro<sup>3</sup>, entre 2009 e 2016, bem como das falas e postagens<sup>4</sup> de professores lotados nas escolas nela inscritas.

### 3. O foco

A pesquisa que sustenta este trabalho focaliza o Ensino Fundamental na rede pública do Município do Rio de Janeiro por duas razões principais: (1) trata-se de rede marcada pela extensão, uma vez que o Rio de Janeiro assumiu todo este nível de ensino, contando com mais de mil unidades escolares; e (2) merecem destaque as estratégias utilizadas por esta rede para reconfigurar o trabalho docente. Entre estas, cabe sublinhar iniciativas que se desdobram no sentido da padronização do ensino:

---

<sup>3</sup> Atualmente SMEEL (Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer). Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/smeel/exibeconteudo?id=2285016>. Acesso em: 12 mar. 2017.

<sup>4</sup> Em grupo fechado e bastante numeroso do Facebook.

(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”<sup>5</sup>, 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;

(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”, também datada de 2016.<sup>6</sup>

No centro das iniciativas acima está a Educopédia, cuja apresentação é feita a partir de escolhas lexicais que não deixam dúvidas quanto ao objetivo de substituir o trabalho docente:

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.* (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

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.educoedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>. Acesso em: 13 mar. 2017.

<sup>6</sup> 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>. Acesso em: 10 mar. 2016.

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”.

O que a Educopédia disponibiliza são “objetos de aprendizagem” (OA), expressão que substitui “materiais de ensino”, em movimento a ser analisado na seção seguinte. Por ora, é importante reconhecer que 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 o interesse nos resultados presidindo as escolhas, que passam a ser monitoradas por escritório específico, também diminui drasticamente a hipótese de que haja outros caminhos para os fins determinados. Quem “arriscaria” a utilização de outros materiais?

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 (COSTA, 2015). A segunda é o 6º Ano Experimental, com a introdução dos “professores generalistas” (BRITO, 2016).

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 dos professores.

A criação da Escola de Formação do Professor Carioca - Paulo Freire, não apenas autônoma, mas sem qualquer relação com as instâncias universitárias de formação, contribui com uma abordagem neotecnicista, expressa por palestras e pela distribuição de um livro chave. Trata-se de Lemov (2011), com o sugestivo título de “*Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*”, produzido sob os auspícios da Fundação Lemman e desprovido de referências bibliográficas. O livro tem como horizonte o que seriam “boas práticas”, com o agravante de se limitarem às presenciadas pelo autor.

Os “cursos de formação” em tela podem durar uma ou duas semanas, dependendo da verba disponível para a concessão de bolsas-auxílio aos aprovados em concurso de admissão<sup>7</sup>. Sua culminância é uma prova prática condensada de quinze a vinte minutos, bem próxima das estratégias de microensino utilizadas nos anos 1970. Completando quadro, a fala de uma das avaliadoras frequentes dá conta de que “eventuais reprovações devem ser evitadas”, cuja modalidade (dever ser) funciona na legitimação do processo.

#### 4. Perspectivas críticas

---

<sup>7</sup> O Edital SMA N°85, de 18 de março de 2013, contou com o curso de formação, nas mesmas condições do Edital de 2012. Já o Edital SMA N° 151, de 18 de agosto de 2015, teve reduzida a carga horária do curso de formação.

Mesmo considerando a assimetria que marca a correlação de forças entre as políticas oficiais e as vozes dos professores, não há como subestimar as formulações destes últimos. Como demonstração, vale mencionar que as críticas ao conjunto de medidas que configuram a substituição tecnológica estiveram consignadas em cartaz exibido nas manifestações de junho de 2013: “Pela volta da autonomia pedagógica nas escolas”. Nos últimos dias (8 e 9 de março), sustentaram evento coordenado pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE), convocado também pela internet <sup>8</sup>, cuja mesas tiveram por temas: “Educação em tempos de crise: em defesa da autonomia pedagógica e dos direitos dos profissionais da educação”; e “A política educacional da prefeitura RJ: um balanço dos últimos anos e as perspectivas para 2017”.

Nas interlocuções que sustentam as dissertações de Costa e Brito, já citadas, os professores evidenciaram diferentes críticas aos programas de reconfiguração do ensino do 7º ao 9º ano (Ginásio Carioca) e do 6º Ano, este último contando apenas com argumentos “socioemocionais”.

Nas palavras de 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 por vezes resulta em formas de negação da própria identidade (“eu *era* de História”) e valor (“eu não contribuo com nada”), bem como pode ser acompanhada de relexicalizações dos elementos apagados do processo, como é o caso da fala de uma polivalente que parece ter assumido o esvaziamento: “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”.

---

<sup>8</sup> <https://www.eventbrite.com.br/e/seminario-educacao-em-tempos-de-crise-tickets-32129669707>

No que tange à avaliação, merece destaque a seguinte fala de uma delas:

Eu até dou algumas avaliações elaboradas por mim, mas não servem de nada. No final das contas a que conta é a avaliação que já vem pronta. Mesmo que eu tenha concluído com a minha avaliação que o aluno está mal em determinada disciplina, se ele vai bem na prova externa é o que conta.

Para “ir bem na prova externa”, a fórmula básica é a utilização dos objetos de aprendizagem (OA) disponibilizados, no movimento de celebração de uma espécie de aprendizagem sem ensino: como “autoaprendizagem” ou aprendizagem mediada pelas TIC, estas frequentemente representadas como dispensando a intervenção humana etc. Afinal, os OA são sequências completas que substituem os 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 e veicular sequências de ensino prontas supostamente endereçados a quaisquer alunos/turmas, para reutilização quase ilimitada), depositados em “bancos”, denominação que marca um nível inédito de comodificação educacional.

Sua própria designação como objetos de aprendizagem marca condições de possibilidade até então impensáveis. Não se trata simplesmente da tradução literal da expressão da língua inglesa, como pode ser demonstrado pelo fato de que *distance learning*, por exemplo, foi uma expressão traduzida como educação ou ensino a distância. O que parece ter sido consolidado é o deslocamento sintático radical: a aceitação dos objetos no lugar dos sujeitos. Uma condição central a ser enfrentada no contexto de múltiplas resistências necessárias.

### Referências Bibliográficas

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRITO, K. L. *Os desdobramentos da substituição tecnológica no Município do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UERJ – Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, K. B. B. M. *O trabalho docente e as tecnologias no Programa Ginásio Experimental Carioca*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UERJ – Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2015.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

LEMOV, D. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. São Paulo: Da Boa Prosa, Fundação Lemann, 2011.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de produção de mais valia. *O Capital*. Volume 1, Parte III, Capítulo VII. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.