

REGULAÇÃO TECNOIDEALISTA EDUCACIONAL NA EUROPA: O CASO ITALIANO*

ROGÉRIO GONÇALVES FREITAS¹ 

ÁUREA DE CARVALHO COSTA² 

RESUMO: O tema do artigo é o fenômeno global da regulação tecnoidealista na educação. Partimos da hipótese de que, para criar o modelo de integração educacional, a política europeia desenvolveu práticas de regulação oriundas do sistema de governança neoliberal. Objetivamos analisar esse sistema no âmbito das últimas reformas educacionais na Itália. Trata-se de uma pesquisa documental sob o referencial do materialismo histórico e dialético. Concluímos que as formas de regulação disciplinaram o sistema educacional italiano para salvar empresas europeias em crise, as quais tentaram colaborar para a construção de novas cadeias de criação de valor por meio da valência tecnológica e do discurso da inovação, produzindo uma nova maneira de alienação, ou seja, a tecnoidealista.

Palavras-chave: Regulação tecnoidealista. Neoliberalismo europeu. Reforma educacional. Educação italiana.

TECHNO-IDEALISTIC EDUCATIONAL REGULATION IN EUROPE: THE ITALIAN CASE

ABSTRACT: This article discusses the global phenomenon of techno-idealistic regulation in education. Our initial hypothesis is that to create a model of educational integration, European politics developed new regulatory practices from the neoliberal governance system. We aim to analyze this system in the context of the last educational reforms in Italy. It is a documentary research under the framework of historical and dialectical materialism. We conclude that the forms of disciplinary regulation of the Italian educational system to safeguard European

*Este artigo é resultado do projeto “Emulazione virtuosa: ragione neoliberista e politiche educative”, realizado na Università Degli Studi Di Napoli Federico II e financiado pelo Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR), e do projeto “La proletarizzazione degli insegnanti nell’istruzione di base nella congiuntura neoliberista”.

¹Universidade Federal do Pará – Belém (PA), Brasil. E-mail: rogeriogf@ufpa.br

²Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Rio Claro (SP), Brasil. E-mail: aurea@fc.unesp.br
DOI: 10.1590/ES0101-73302019218165

companies in crisis, which tried to collaborate to construct new chains of value creation, through the technological innovation and the generation of a new form of alienation, i.e., a techno-idealist.

Keywords: Techno-idealistic regulation. European Neoliberalism. Educational reform. Italian education.

REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN TECNO-IDEALISTA EN EUROPA: EL CASO ITALIANO

RESUMEN: El tema de este artículo es un fenómeno global de la regulación tecno-idealista de la educación. Se parte de la hipótesis que, para crear el modelo de integración educativa, la política europea desarrolló el nuevo plan de acciones del sistema de gobernanza neoliberal. Es una investigación documental bajo la referencia del materialismo histórico y dialéctico. Se concluye que las formas de regulación disciplinaron el sistema educativo italiano para salvaguardar empresas en crisis, las cuales intentaron colaborar en la construcción de nuevas cadenas de creación de valores, por a través de la innovación tecnológica y la generación de una nueva forma de alineación, es decir, un tecno-idealista.

Palabras clave: Regulación tecno-idealista. Neoliberalismo europeo. Reforma educativa. Educación italiana.

Introdução

O fenômeno global da regulação na educação é parte de um projeto de engenharia social no âmbito do neoliberalismo (HARVEY, 2005). A ruptura dos acordos de Bretton Woods e a nova razão neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) constituíram-se de forma imbricada às transformações na dinâmica da produção, do consumo e da distribuição, acelerando as competições intercapitalistas desde o fim da Segunda Guerra Mundial. O padrão esclerosado de estagnação da economia europeia (GIERSCH, 1985)¹ tem justificado o neoliberalismo como estratégia para a reestruturação do ordenamento social nessa instabilidade econômica e política planetária. A estagnação e a volubilidade financeira estrutural foram interpretadas pelos principais líderes empresariais europeus como intervenção estatal excessiva nas relações industriais, havendo necessidade, portanto, de criação de cadeias de produção de valor.

Tal sistema de governança surgiu das preocupações econômicas e políticas, levando o Ato Único Europeu, em 1986, ao estatuto de regulação assimétrica. Isso se refere à diferença qualitativa e quantitativa que os segmentos da sociedade

civil teriam em relação ao *corpus* institucional europeu e à Comissão Europeia como órgão diretivo (HOLMAN, 2004). A parceria público-privada, com seus corolários informais e constantes ações de *lobbying*, foi a peculiaridade da construção da agenda da Europa. Embora seja verdade que os Estados foram atores protagonistas do processo de integração europeia, os atores transnacionais, como grandes corporações e instituições financeiras, tiveram papel de impulsionadores da integração.

Conforme Gil (2007), a União Europeia representou o Novo Constitucionalismo, dimensão político-jurídica neoliberal que procurou separar as políticas econômicas da ampla prestação de contas que tornaram os governos mais reativos à disciplina das forças do mercado e menos responsáveis pelos processos de forças democráticas, tendo como centro dessa governança “a segurança dos direitos de propriedade dos investidores, a disciplina do mercado sobre o Estado e sobre o trabalho, a fim de assegurar a credibilidade aos olhos dos investidores privados, presentes nos mercados financeiros globais” (GIL, 2007, p. 4).

Esse quadro de governança global, em que o poder do acionista representa um tipo novo de moral empreendedora, facilitou a necessidade de o capital desenvolver três características ontológicas no sentido marxiano: valor em movimento, processo de circulação e movimento em direção à criação de mais valor.

A articulação acelerada do capital nas últimas décadas, superando, em sua contradição, as crises cíclicas, permitiu uma evolução no processo de regulação no contexto educacional, possibilitado por três eventos: a internacionalização da economia mundial, a disrupção tecnológica e a anexação privada na administração pública.

A expansão da internacionalização da economia mundial ocorreu na década de 1990. O volume do comércio mundial chegou a superar 3% do produto interno bruto (PIB) (WTO, 2017), marcando a ultrapassagem do setor de serviços em relação ao industrial. Inferimos que ocorreu a desmaterialização do dinheiro e o sistema monetário conseguiu controlar as flutuações no mercado. A desindustrialização foi decorrência da financeirização atual e, como o capital é valor em movimento e processo de circulação, sua dinâmica se acelerou em direção à criação de mais valor (mais-valia). No plano educacional, desde a virada do século XXI, o neoliberalismo vem aprimorando o seu plano de negócios para a educação global, para retroalimentar o mercado de grupos educacionais, deformando o sentido social da educação (HILL, 2003).

O segundo evento caracteriza-se por uma disrupção tecnológica epocal, que consiste no movimento, ao longo da história do capitalismo, dirigido pelo capital financeiro que transforma periodicamente paradigmas técnico-econômicos (PEREZ, 2003). Isso indica um processo de depreciação da indústria, fator sig-

nificativo para a aceleração do desenvolvimento tecnológico e maior controle do trabalho pelo capitalista, para reduzir salários e aumentar os lucros. Ademais, as novas tecnologias e formas organizacionais precisam achar mercados para se desenvolver (HARVEY, 2018).

O fundamento idealista que suporta o avanço tecnológico reside na crença da tecnologia como “remédio” para todos os males econômicos, sociais e educacionais. Conforme Harvey (2018, p. 120), “a crença no fetiche em correções e inovações tecnológicas como resposta a todos os problemas têm raízes profundas, assim como a falsa ideia de que este deve ser o principal propulsor”. Atualmente, o plano de negócios da Bill & Melinda Gates Foundation, por exemplo, concentra-se na redução da pobreza e desigualdade pela difusão do idealismo tecnológico. Se, por um lado, há a convicção capitalista de que as novas tecnologias vão resolver os males da sociedade, por outro se esconde o fetiche tecnológico que representa a fantasia capitalista do controle total sobre o trabalhador e sua força de trabalho, simbolizado pela inteligência artificial (HARVEY, 2018).

O terceiro evento refere-se ao que consideramos anexação privada: a mutação do significado de *público* no interior da administração pública. O funcionamento e a legitimidade do Tratado de Maastricht (EUROPEAN UNION, 1992), de 1992, deu peso à interpretação liberal ao princípio da subsidiariedade, segundo a qual a União Europeia não tem competência exclusiva sobre os Estados, vindo a proteger a decisão e ação dos Estados membros (UNIÃO EUROPEIA, 2019). Baseando-se nesse princípio, os governos neoliberais entendem que as condições privadas para o exercício de atividades são mais eficientes do que as oferecidas pela administração pública.

A anexação privada foi legitimada pelo Tratado de Maastricht, pois mudou a substância global da noção de *privado*, penetrando na esfera pública como valor público. Para a Itália, por exemplo, a década de 1990 foi permeada por reformas do aparelho do Estado (PARLAMENTO ITALIANO, 1997).

Essa anexação privada floresceu da *public value theory*, que, segundo Moore (1995), conjuga reforma institucional e métodos gerenciais. *Public value theory* caracteriza-se como uma nova versão da *new public administration* e sua inovação reside na aferição da gestão pública em termos de valores e equacionamento da dicotomia entre o público e o privado. Na gestão pela *public value theory*, o gerente (indivíduo) produz valor para o cliente (indivíduo), gerando lucros para os acionistas de produtos e serviços. A lógica de produzir, vender e gerar lucros é facilmente compreendida e, assim, a administração pública é proposta como mais uma agente de oferta de serviços e produtos.

Com base nessas três estratégias neoliberalizantes, verificamos que o impulso europeu alterou a estrutura da soberania política e econômica dos países

européus, deixando tarefas de competência para rastrear as melhores práticas em todos os setores, com destaque para o educacional.

A celeridade tecnológica em plena expansão (SIMS, 2017; BUCKINGHAM, 2000; CUBAN, 1996; 2001; MCGOEY, 2015) nos permite compreender a existência de uma regulação tecnoidealista na educação, entendida como ajuste da escola pelo capital como fonte produtora e consumidora de novas cadeias de produção de valor tecnológico. A moral empreendedora passou a regular a escola, fundamentada no truísmo de que novas tecnologias são melhores alternativas perante questões educacionais.

O avanço do discurso da inclusão na internet e nas redes sociais e a política de alfabetização digital permitiram a criação de cidadãos digitais cada vez mais distantes da razão crítica e da totalidade. A preocupação da Comissão Europeia há pelo menos 20 anos tem sido reencontrar sentidos de sociabilidade na cidadania ativa por meio dessa alfabetização (BUCKINGHAM, 2000).

A década de 1990 foi marcada pelo incremento do capital humano como fator de desenvolvimento de indivíduos e das nações. Os textos, relatórios e documentos com recomendações encomendadas pela Comissão Europeia de Delors (1994) e de Cresson (1995) auxiliaram na legitimação da arquitetura ideológica da regulação tecnoidealista, culpabilizando os próprios trabalhadores pelo desemprego e pelo trabalho precário, sob o pressuposto da democratização das informações tecnológicas e das oportunidades.

O sistema educacional italiano foi convocado a adaptar-se às prescrições dos órgãos internacionais europeus, pressionado pelos vários indicadores quantitativos de avaliação, como os indicadores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), para a adesão a um novo projeto de educação mundial, com o objetivo de convencer professores a legitimarem reformas com promessas de vantagens inovadoras, como uma escola eficiente, com fluxos de alunos certificados.

Se, de um lado, as últimas reformas da educação na Itália foram realizadas por meio do discurso do combate ao débito público e da ineficiência da administração pública, por outro parece ser inequívoco o interesse dos governos neoliberais e das corporações privadas de transformar a escola num lugar de criação e consumação de novas cadeias de produção de valor tecnológico por meio da regulação tecnoidealista.

Neste artigo, apresentamos a discussão sobre a evolução da regulação tecnoidealista nas reformas do sistema escolar italiano na primeira década do século XXI, e analisamos a reforma *Buona Scuola* como idiossincrasia do atual sistema educacional italiano prescrito por essa regulação.

A evolução da regulação tecnoidealista nas reformas educacionais do sistema escolar italiano de 2000 a 2010

Luigi Berlinguer, ministro da Educação da Itália na década de 1990, foi um dos relatores da Declaração de Sorbonne, anterior à de Bologna (SORBONNE, 1998; BOLONHA, 1999). A Reforma Berlinguer (REPÚBLICA ITALIANA, 2000) foi uma das medidas tomadas que dialogavam com as teorizações sobre a recomposição do poder de classe na construção da nova Europa. Ela instituiu mudanças dos ciclos escolares, articulando o sistema educativo em três níveis: escola da infância; ciclo primário (*scuola di base*), com terminalidade; e ciclo secundário (*scuola secondaria*), articulado em cinco áreas (tecnológica, científica, humanista, musical e artística), com terminalidade, em que os alunos conquistavam a licença média.

A lei tornou a educação obrigatória até os 15 anos, idade própria para se concluir o segundo ciclo. A implantação dessa reorganização foi justificada pelo fato de o sistema escolar europeu já ter mudado havia quase uma década e porque objetivava ativar sistemas de emulação baseados no âmbito internacional. Ratificou-se a educação obrigatória como política de Estado e instituíram-se percursos formativos variados, oferecendo aos estudantes possibilidades de ingresso na universidade de formação técnica ou o ingresso no mercado do trabalho logo após o ciclo primário (REPÚBLICA ITALIANA, 2000).

Os gestores educacionais italianos identificaram uma ineficiência crônica na administração pública demandando ajustes. Por isso, fundamentados na teoria do capital humano, vislumbraram, desde 1990, a esperança numa regulação tecnoidealista como propulsora do incremento de um capital cultural de matriz tecnológica, a ser aproveitado no processo de produção de bens materiais e imateriais e, conseqüentemente, naqueles de maior geração de valor, culminando na reforma.

Um objeto de ampla contestação pela categoria docente na proposta da Reforma Berlinguer foi a reorganização dos ciclos escolares, seu reordenamento de ingresso na docência e a estrutura relativa à autonomia didática, pois a reforma substituiu o modelo educacional italiano inspirado na *Paideia* por outro que preparava os trabalhadores com competências e habilidades para o trabalho alienado.

Da análise da reforma, depreendemos três aspectos: a subordinação às diretrizes internacionais, a privatização da escola pública por dentro — como a lei da paridade — e a nova concepção de autonomia das unidades escolares.

No que tange à subordinação às diretrizes internacionais, a regulação tecnoidealista prescreveu o cenário obrigatório para a competitividade internacional e ordenou a rotação de objetivos voltados aos interesses comuns da conjuntura europeia: discurso da sociedade do conhecimento, conforme os acordos de

Maastricht, definidores de pontos de uniformidade de ações como, por exemplo, educação e formação profissional e a juventude (EUROPEAN UNION, 1992). Isso se insere na perspectiva de internacionalização da economia mundial, em que se pode assistir às transformações nos sistemas educacionais mundiais. O discurso da sociedade do conhecimento foi uma reedição da teoria do capital humano, induzindo à produção de novas cadeias de valor para a moderna empresa, além de viabilizar a capitalização do conhecimento no neoliberalismo, impondo à escola a função social de lócus privilegiado para esse fim.

A Reforma Berlinguer incorporou a lei da liderança, baseada na moral empreendedora, atribuindo ao diretor da escola as funções de gerente educacional, impondo-lhe aplicar técnicas de gestão peculiares ao setor privado, legitimando mudanças curriculares. Tal atribuição ao diretor da função de gerente foi importante, numa etapa anterior, para a instauração da alfabetização digital da União Europeia.

A Lei nº 62, de 2000, estabeleceu a atuação paritária da iniciativa privada no sistema escolar italiano, especialmente no que se refere à presença das escolas católicas. A iniciativa privada do ramo de negócios educacionais ganhou os mesmos direitos de atuação e legitimidade conferidos à educação pública. O processo de descentralização da autonomia escolar e a política financeira adotada pelo governo de centro-esquerda alinharam o sistema educativo italiano aos outros sistemas educacionais da OECD, favorecendo a mudança da razão social da escola pública italiana, cuja nação demorava a assumir o modelo de educação privatista.

A autonomia escolar deu-se como uma nova relação da escola com seus usuários, cabendo-lhe a responsabilidade de realizar um processo de autonomia didática local que levasse em consideração escolhas metodológicas em consonância com os objetivos maiores das reformas: passaram a organizar o tempo, o espaço e as disciplinas no currículo básico conforme as necessidades dos alunos-clientes. Reordenar os ciclos escolares com o discurso da autonomia colocou as escolas no centro do sistema de governança, para facilitar sua relação com as empresas e permitir regulações tecnoidealistas no interior do sistema escolar.

A evolução desse processo de regulação continuou em 2003, quando ocorreu outra reforma, durante o mandato da ministra da Educação, a empresária Letizia Moratti — eleita no segundo mandato do presidente do Conselho de Ministros da Itália Silvio Berlusconi —, com o objetivo de aumentar sua eficácia, diminuindo os gastos com educação, evasão escolar e ineficiência, fundamentada na avaliação de que a escola não conseguiria conduzir efetivamente os alunos ao mercado de trabalho, tendo como pressuposto o fato de que a eficácia se refere ao alcance do sucesso escolar com o mínimo de dispêndio e é avaliada pela intensidade do fluxo de alunos certificados pela aceleração na formação e por sua condução ao mercado de trabalho (PARLAMENTO ITALIANO, 2003).

A reforma enfatizava o corte no orçamento do setor educacional, prioritário na Reforma Moratti. Na programação financeira, no início da reforma, o orçamento para funcionamento didático e administrativo foi reduzido em 43% do volume total de investimentos em educação entre 2001 e 2005 (CATALANO; SANTORO, 2005).

A Itália fora referência mundial na educação especial, sobretudo em relação à atenção que recebiam os alunos especiais de docentes com especialização de suporte (*sostegno*), que acompanhavam individualmente e na sala de aula os alunos com necessidades especiais, mas, após as reformas, houve um corte que fragilizou uma política de excelência na educação inclusiva, reconhecida internacionalmente.

Moratti considerava o trabalho como elemento de diminuição da distância entre a escola e a cultura do saber-fazer, que ela atribuía como esquecida ao longo da história da educação. Assim, a Itália deveria emular os novos modelos de organização do sistema escolar internacional, que combinavam a educação nas escolas com formações em agências de treinamento e empresas, formando trabalhadores hábeis, competitivos, proativos, adaptados à dinâmica das novas tecnologias.

O progresso da regulação tecnoidealista no sistema educacional italiano se verificou na terceira reforma educacional, ocorrida em 2010, sob a gestão da ministra Mariastella Gelmini, do partido Popolo della Libertà. No auge da crise econômica europeia, a impopularidade de Berlusconi crescia cada vez mais e o governo se enfraquecia, à medida que a governabilidade chegava a seu limite, e a Reforma Gelmini foi uma estratégia de redução dos danos e uma oportunidade aos setores empresariais desejosos de investimento em novas tecnologias.

O governo propôs essa reforma com a finalidade de produzir uma escola moderna e exitosa que favorecesse a aproximação da sala de aula com o ambiente empresarial. O governo investiu fortemente no poder dos atos normativos — uma das formas mais eficientes de legitimar a regulação tecnoidealista — durante o período de 2008 a 2011, para obter os resultados esperados. Destacaram-se dois atos normativos que guiaram a ministra Gelmini.

O primeiro refere-se ao processo de reorganização do sistema escolar italiano e tem origem na Lei nº 169, de 2008 (REPÚBLICA ITALIANA, 2008). Tratou-se, então, de um plano de racionalização de recursos humanos e melhoria da eficiência do setor escolar por meio da diminuição dos gastos públicos, respondendo às prescrições de organismos supranacionais no que tange à *performance* da Itália nas avaliações da OECD. As repercussões que chamaram mais a atenção do governo foram sobre altas taxas de abandono escolar, baixa mobilidade internacional de estudantes, fraca *performance* nos exames nacionais de desempenho e baixo investimento, pois o orçamento sofreu variação negativa de investimentos de 4,8

para 4,7% sobre o valor do PIB no ano de 2008 — quantia que difere da média da OECD naquele ano, de 5,8% do PIB (OECD, 2008).

Os dois principais artigos da Lei nº 169 do plano da racionalização foram:

- o artigo 4, de proposição de um professor por classe (*maestro unico*) na escola primária, substituindo a Lei nº 148, de 5 de junho de 1990, que permitia até três professores para cada duas classes (efetivos e de suporte);
- o artigo 5, que estabeleceu as responsabilidades dos diretores de acompanhar a adoção e utilização de livros e materiais didáticos pelos professores e avaliar o desempenho deles na escola primária e na secundária. Nesse mesmo artigo, reduziu-se a carga horária de todos os docentes de 33 para 30 horas semanais, extinguindo 100 mil vagas de docência (CICCARELLI, 2013). Tais medidas constituíram-se em ajustes no orçamento para racionalizar e manter o pacto de estabilidade e crescimento da União Europeia, consolidado desde o Tratado de Roma e reverenciado pelo ex-ministro das Finanças Giulio Tremonti. Consequentemente, o governo italiano deixou de investir 47 bilhões de euros no orçamento público, especialmente na educação (CICCARELLI, 2013).

No ensino secundário os alunos podiam optar por uma das três especificidades desse nível de ensino: liceus, institutos profissionais ou institutos técnicos. Entretanto, a Reforma Gelmini instituiu três modificações. A primeira foi a Reforma dos liceus, estabelecida no Decreto da Presidência da República (DPR) nº 89/2010, que regulou o que no Brasil se chama de percursos formativos e, na Itália, seis endereços: liceu artístico, clássico, linguístico, musical, científico e das ciências humanas.

A segunda foi a Reforma dos Institutos Profissionais, estabelecida pelo DPR nº 87/2010, classificando-os em dois setores, com seis percursos formativos cada um. O objetivo da reestruturação dos institutos profissionais deveu-se ao incremento de saberes e competências, associados ao uso de tecnologias e metodologias de aplicação para a nova empresa, para melhorar a habilidade dos alunos no setor produtivo. Os laboratórios e as tecnologias voltadas à aplicação direta na produção foram centrais da reforma (GAZZETTA UFFICIALE, 2010).

A terceira envolvia a Reforma dos Institutos Técnicos e classificava-os em dois setores e em 11 percursos formativos. O setor econômico oferecia, como um percurso, três cursos — Administração, Finanças, Marketing e Turismo —, e o outro setor, 10 percursos: mecânica; mecatrônica e energia; transporte e logística;

eletrônica e eletrotécnica; informática e telecomunicações; gráfica e comunicação; química, materiais e biotecnologia; sistema, moda; agrária, agroalimentar e agroindústria; e construções, ambientes e territórios.

Tais mudanças demonstram a materialidade da regulação tecnoidealista, enfatizando a formação técnico-profissional, mediante a crescente tendência de privatização da educação. O recurso para transcender o velho dualismo entre trabalho intelectual e trabalho manual foi a sobreposição não integrada das duas dimensões da formação da juventude em vez da educação tecnológica. Desse modo se deu a implementação dos percursos de alternância entre escola e trabalho, sob a premissa de que na relação entre empresa e escola haveria a criação de novas cadeias de produção de valor.

O segundo ato normativo proclamava reformar a escola secundária superior italiana, modificando a ligação entre o perfil cultural e o profissional do estudante (CICCARELLI, 2013). Os variados percursos formativos nos liceus, bem como nos institutos técnicos e nos profissionais, reproduziram a *aprendizagem permanente*, cuja recomendação se refere à constituição do Quadro Europeu de Qualificações. Os currículos organizam-se conforme matrizes de competências para a assim chamada nova cidadania, baseada nas inovações do mercado e impondo o domínio do léxico digital (EUROPEAN PARLIAMENT COUNCIL, 2008).

Buona Scuola e idiosincrasia da regulação tecnoidealista

A Itália apresentou PIB de 0,8% em 2015, comemorado pelo governo e por empresários, na esperança de superação da crise econômica italiana desde 2010, entretanto, o resultado pode ser considerado baixo se comparado ao PIB dos Estados Unidos (2,4%), do Reino Unido (2,2%) e da Alemanha (1,7%) (ISTAT, 2016). O índice de desemprego juvenil na Europa ultrapassava 40%. Nesse ano, a European Round Table of Industrialists (ERT), criada por aproximadamente 50 chefes executivos e membros de grandes multinacionais, de maioria europeia², na década de 1980, lançou o documento *Recommendations to tackle youth unemployment*, com uma receita para combater o desemprego dos jovens europeus. As recomendações para governos, escolas e universidades eram na ordem de atuar nas empresas para aumentar sua empregabilidade e combater o desemprego juvenil. Jean-Pierre Clamadieu, presidente do Comitê Executivo e *chief executive officer* (CEO) da Solvay (maior empresa química da Bélgica) e presidente do Grupo de Trabalho da ERT, advertiu que as jovens gerações precisavam ser ágeis na adaptação e no empreendedorismo para serem empregáveis e, conseqüentemente, terem sucesso no mercado de trabalho (ERT, 2013). Clamadieu afirmou que o ambiente mudou rapidamente e foi estimulado por uma economia digitalmente dirigida e que “os educadores e empregadores têm

responsabilidade compartilhada em garantir que conhecimentos e habilidades necessárias aos jovens devam ser aprendidos na escola, universidade e colocados em prática no trabalho” (ERT, 2013, p. 1).

Em 2013, Leif Johansson, *chairman* da ERT e Ericsson, enviou uma carta ao presidente do Conselho Europeu Herman Van Rompuy destacando que a Europa necessitava urgentemente resolver problemas de competitividade para que suas empresas tivessem possibilidade de sucesso, assim como manter e criar empregos. Ele queria chamar a atenção sobre os resultados do ano de 2012, como, por exemplo, na Itália, que terminara o ano com déficit no PIB de -2,7%, além de queda de rendimento disponível, crise de consumo, inflação elevada e alarmante taxa de desemprego (ISTAT, 2013).

O quadro econômico e produtivo desvantajoso na Europa, especialmente na Itália, impulsionou a ERT a reforçar a ideia de que o mapa desfavorável só poderia mudar com competitividade industrial tecnológica e eficientes políticas de crescimento econômico. A palavra de ordem do documento foi *mais Europa*, que significava melhor e maior coordenação na Comissão Europeia, com os Estados Membros e as empresas para a concepção das políticas. A ERT intensificou a intervenção sobre as ações da União Europeia com base na caracterização de que a Zona Euro enfrentava o menor crescimento econômico dos últimos anos e o abismo com as maiores economias do mundo aumentava, referindo-se aos Estados Unidos e à China. Então, essa organização defendeu que sem crescimento econômico e sem criação de novas cadeias de produção havia pouca chance para a criação de empregos: “Mercado de trabalho e sistema educacional inovadores são absurdamente necessários para a competitividade industrial na Europa. As altas taxas de desemprego juvenil, 11,9% na Europa são uma indicação do fracasso da educação e sistemas de formação” (ERT, 2013, p. 5).

O discurso do fracasso da educação na Europa e a culpabilização dos jovens pelas altas taxas de desemprego foram as razões para o reforço da regulação tecnoidealista. A ERT, em maio de 2013, em parceria com a Junior Achievement-Young Enterprise Europe, lançou o *press release European Industrial Leaders Promote Entrepreneurial Attitudes and Job Skills for Youth*, sobre um macrojeto de programas educacionais para o empreendedorismo e a alfabetização financeira. Em 2013, quando do lançamento do projeto em Turim, Carlo Bozotti, presidente e CEO da ST Microelectronics e *chairman* da ERT, afirmou: “A educação e as empresas devem forjar novas parcerias como a Global Enterprise Project para garantir que os jovens de hoje desenvolvam as habilidades profissionais necessárias” (ERT, 2013). A alta taxa de desemprego dos jovens italianos, por conta da crise econômica mundial, motivou a ERT a elaborar diretrizes para as políticas da União Europeia e para a reforma da educação na Itália em 2015.

A Lei nº 107 foi instituída pelo primeiro ministro Matteo Renzi, do Partido Democrático, com auxílio da correligionária ministra da Educação Stefania Giannini — o *Buona Scuola* —, da qual destacamos a alternância escola-trabalho como modalidade didática inovadora e a nova cultura humanista, baseada no dirigismo computacional, primordial à regulação tecnoidealista, impulsionada pelo Plano Nacional Escola Digital (MIUR, 2015).

A referência obrigatória para a compreensão da alternância escola-trabalho era a Reforma Trabalhista nº 196, de 1997, promulgada pelo ministro Tiziano Treu, que introduziu o estágio em empresas de qualquer natureza por estudantes secundaristas. Em 2005, a alternância escola-trabalho foi introduzida como caráter eletivo no estágio curricular pela Reforma Moratti. Segundo Maisto e Pastore (2017), a natureza interpretativa do artigo 4º da Reforma Moratti revelou que a realização dos percursos de alternância escola-trabalho se daria sob responsabilidade da escola, com convenções preestabelecidas com empresas e sem relação individual de trabalho, facultativo aos estudantes e sistemas escolares. Na Reforma *Buona Scuola*, os estágios em empresas se tornaram obrigatórios.

Segundo o Ministério da Educação da Itália (MIUR, 2017), a alternância escola-trabalho proporciona a experiência direta dos jovens com empresas, consolidando seu conhecimento escolar. A *Carta de direitos e deveres dos estudantes do ensino médio* (MIUR, 2017), elemento disciplinar da alternância, estabeleceu regime de cumprimento de normas, monitorado por uma comissão especial em cada escola. A alternância inicia-se no ponto de encontro entre escola e empresas e tem duas modalidades: a participação do estudante diretamente em empresa credenciada e o desenvolvimento das competências especiais de treinamento na empresa formativa simulada. Os estudantes podem participar concomitantemente das duas modalidades em uma plataforma. A primeira modalidade consiste na empresa formativa virtual (EFV), construída pelos próprios estudantes em cada estabelecimento de ensino, onde se desenvolvem atividades de mercado em rede (*e-commerce*). Os estudantes podem simular atitudes empreendedoras utilizando os métodos da resolução de problemas, do aprender fazendo, da aprendizagem cooperativa e da dramatização de papéis.

O objetivo da EFV é garantir a formação de empreendedores por meio da reprodução de laboratórios que emulem empresas reais, com base em princípios de gestão. A EFV é integrada à escola por meio de rede telemática, cuja conexão é gerida pela central de simulação (SimuCenter), nacional ou local. A SimuCenter permite a conexão ao mundo virtual e a interação com as câmaras de comércio, os bancos e os institutos previdenciários. Essas competências são fundamentais para programar a formação das novas gerações, baseadas em *business idea*, na criação e no desenvolvimento de *startups* e no fomento ao *e-commerce*.

O segundo aspecto refere-se à nova cultura humanista, baseada no dirigismo computacional, segundo o Plano Nacional Escola Digital. Nele se estabelece uma série de financiamentos para formar professores mediadores digitais e laboratórios para uma revolução computacional na didática das escolas italianas (MIUR, 2015) em duas fases: a de construção e seleção de laboratórios territoriais e escolha de comissões centrais, responsáveis pela coordenação nacional e pelo monitoramento do plano; e a de nomeação dos coordenadores.

Destacam-se, no Plano Nacional Escola Digital, dois componentes característicos da alienação tecnoidealista: a alfabetização digital global e as gestões algorítmicas pela DigComp. A concepção de alfabetização digital reside na crença de que os processos formativos não podem ser mais tutelados pela ciência da educação, cujo fracasso é atribuído à anacrônica abordagem didática e epistemológica do século passado nas escolas italianas, cabendo às áreas do conhecimento externas, como finanças e tecnologias digitais, atuarem na formação das próximas gerações, adotando princípios computacionais como sequência, seleção, ciclo e composição, moldando uma nova mentalidade no campo educacional de dimensão ontológica. Os problemas colocados pelas disciplinas que tutelam a educação das novas gerações procuram soluções numéricas apoiadas em visões que legitimam o manejo de tecnologias da informação, de inteligência artificial, controlando, por meio dos algoritmos, a complexidade das informações coletivas, criando cadeias de produção de valores intangíveis, construindo outras maneiras de entendimento do mundo. A alfabetização digital está expressa no quadro de referência europeu e é baseada na força dos algoritmos, interesses capitalistas financeiros, por adotar uma eficaz plataforma de treinamento digital financeiro.

O DigComp é uma ferramenta de gestão e manipulação de dados para promover competências digitais utilizado como base no Plano Nacional Escola Digital e criado pela União Europeia como projeto científico de monitoramento global (CARRETERO; VUORIKARI; PUNIE, 2017). Trata-se de uma transformação digital mundial na educação, com o objetivo de desenvolver competências digitais para educadores e consumidores. O uso dessa ferramenta com fins pedagógicos baseia-se no pensamento computacional e no *massive open online course* (MOOC). O DigComp abrange cinco dimensões de competências, com oito níveis de proficiência, definidos por resultados de aprendizagem, fundamentados na taxonomia de Bloom, em que os verbos de ação correspondem às capacidades de: criar; avaliar; analisar; aplicar; entender e lembrar (CARRETERO; VUORIKARI; PUNIE, 2017). Eles representam o melhor resultado de interação, controle e vigilância do ponto de vista do pensamento computacional.

Ekren e Ozdamar (2017) afirmam que ferramentas de mídia social têm sido usadas principalmente com tecnologias móveis, como Twitter, Facebook, Google+, redes sociais, como LinkedIn, YouTube, Vimeo, Skype, assim como o compartilhamento de multimídia: Google Docs, *wikis*, SlideShare, espaços de trabalho compartilhados, Blogger e WordPress. Essa forma de aprendizagem móvel cria cadeias de valor para empresas em tecnologia, com a produção de novos *apps*, e legitima uma pedagogia que, em vez de reivindicar educadores, entrega a engenheiros computacionais e *designers* os cuidados da mediação educacional. Portanto, a manipulação de dados e o desenvolvimento de novas formas de aprendizagem, no espaço europeu e no mundo, estão aperfeiçoando modos de regulação no campo educacional e difundindo processos que levam cada vez mais à alienação tecnoidealista.

Considerações finais

A formação na Europa neoliberal, por meio das novas formas de aquisição de saberes baseadas no dirigismo computacional, pode obstaculizar a produção de conhecimento crítico na escola por trazer um determinismo em que as inovações tecnológicas são portadoras de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem se comparadas aos dos conhecimentos científicos elaborados e tradicionalmente ensinados sob a mediação dos professores, com vistas à formação omnilateral. As semelhanças que aglutinam as teleologias das reformas do sistema educacional italiano se constituem num processo de disciplinamento global das mentalidades, mobilizando uma ontologia neoliberal alienadora, por uma potente regulação tecnoidealista.

Para compreender os processos de regulação do sistema educacional italiano, faz-se necessário ir às suas raízes, buscando entender a representação neoliberal de educação: mais um objeto da ação da engenharia social global que alterou o espaço europeu e inaugurou uma nova *performance* do funcionamento da política, da economia e do sistema educacional. A Itália tem sofrido a reconfiguração de seu sistema de ensino, legitimadora dos indicativos quantitativos, como parâmetro avaliativo de qualidade da educação, bem como a privatização do espaço escolar público por dentro, ou seja, pela invasão dos métodos do novo gerencialismo neoliberal, em que a nova empresa capitalista, de moral empreendedora, simbolizada pela ERT, procura, na confiança tecnológica e no poder dos algoritmos, impor uma inaudita regulação da educação. Todavia, a regulação tecnoidealista parece ser ambivalente aos interesses capitalistas, porque retroalimenta o desenvolvimento do capitalismo de razão tecnológica e cognitiva, mas é incapaz de equilibrar os interesses econômicos e sociais, aprofundando as disparidades no interior de sistemas educacionais.

Notas

1. Termo na conferência regional da Mont Pelerin Society, Sydney, 1985.
2. As multinacionais reunidas investem anualmente mais de 51 bilhões de euros em pesquisa e desenvolvimento (ERT, 2018). O primeiro encontro deu-se em Paris em 1983.

Referências

BOLONHA. **The Bologna Declaration of 19 June 1999**. Bolonha: European Ministers of Education, 1999.

BUCKINGHAM, D. **After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media**. Cambridge: Polity Press, 2000.

CARRETERO, S.; VUORIKARI, R.; PUNIE, Y. **The Digital Competence Framework for Citizens**. With eight proficiency levels and examples of use. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2017.

CATALANO, A.; SANTORO, A.M. La riforma Moratti: aspetti critici. **Rivista della Scuola Superiore dell'Economia e della Finanze**, v. 2, p. 80-90, 2005. Disponível em: <<http://www.rivista.ssef.it/www.rivista.ssef.it/site1602.html?page=20050309151628552&cedition=2010-02-01>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

CICCARELLI, R. **Tagli all'istruzione targati Gelmini: 10 miliardi e 100 milacattedre in meno**. Federazione Lavoratori della Conoscenza, 2013. Disponível em: <<http://www.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/tagli-all-istruzione-targati-gelmini-10-miliardi-e-100-mila-cattedre-in-meno.flc>>. Acesso em: 7 maio 2018.

CUBAN, L. **Oversold and Underused: Computers in the Classroom**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

CUBAN, L. Techno-Reformers and Classroom Teachers. **Education Week**, 1996.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

EKREN, G.; OZDAMAR, K.N. Using the revised Bloom taxonomy in designing learning with mobile Apps. **Glokal**, v. 3, n. 1, 2017.

EUROPEAN PARLIAMENT COUNCIL. **Recommendation of the European Parliament and of the council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning**. European Parliament Council, 2008. Disponível em: <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>>. Acesso em: 7 maio 2018.

EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALISTS (ERT). **Letter to the European Council Presidency**. ERT, 2013. Disponível em: <<https://www.ert.eu/document/letter-european-council-presidency>>. Acessado em 31 jul. 2018.

EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALISTS (ERT). **Welcome By Carl-Henric Svanberg**. ERT, 2018. Disponível em: <https://www.ert.eu>. Acesso em: 05 maio 2018.

EUROPEAN UNION. **Treaty on European Union**. Maastricht: General Secretariat of the Council and of the Commission, 1992.

GAZZETTA UFFICIALE. **Decreto del Presidente della Repubblica 15/3/2010**, n. 87. Regolamento recante norme per il ri ordinio degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25/6/2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6/8/2008, n. 133. (10G0109). 2010. Disponível em: <<https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-06-15&task=dettaglio&numgu=137&redaz=010G0109&tmstp=1276687571279>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

Giersch, H. **Eurosclerosis**. Kiel Discussion Papers, Kiel Institute for the World Economy (IfW), No 112, 1985.

GIL, S. New constitutionalism, democratization and global political economy. **Pacifica Review: Peace, Security & Global Change**, v. 10, n. 1, p. 23-38, 2007. <https://doi.org/10.1080/14781159808412845>

HARVEY, D. **Breve storia del neoliberalismo**. Il Saggiatore, 2005.

HARVEY, D. **Marx, Capital and Madness of Economic Reason**. Nova York: Oxford University Press, 2018.

HILL, D. O O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003.

HOLMAN, O. Asymmetrical Regulation and Multidimensional Governance in the European Union. **Review of International Political Economy**, v. 11, n. 4, p. 714-735, 2004. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/4177519>>. Acesso em: 31 mar. 2018. <https://doi.org/10.1080/0969229042000279775>

ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA (ISTAT). **Comunicato Stampa**. Pil e indebitamento. ISTAT, 2016. Disponível em: <<https://www.istat.it/it/archivio/181311>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA (ISTAT). **Rapporto annuale 2013**. La situazione del Paese. Presentatomercoledì 22 maggio 2013 a Roma presso la Sala della Regina di Palazzo Montecitorio. ISTAT, 2013. Disponível em: <https://www.istat.it/it/files/2013/05/Rapporto_annuale_2013.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2018.

JUNIOR ACHIEVEMENT-YOUNG ENTERPRISE EUROPE. **Press Release**. European Industrial Leaders Promote Entrepreneurial Attitudes and Job Skills for Youth. Junior Achievement-Young Enterprise Europe, 2013. Disponível em: <https://www.ert.eu/sites/ert/files/generated/files/document/26_may_2013_-_press_release_-_gep_european_challenge.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2018.

MAISTO, C.; PASTORE, F. Alternanza scuola-lavoro: un bilancio preliminare a un anno dall'attuazione. **Economia & Lavoro**, v. 51, n. 1, p. 133-145, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6047301>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

MCGOEY, L. **No Such Thing as a Free Gift: The Gates Foundation and the Price of Philanthropy.** Londres: Verso, 2015.

MOORE, M. **Creating Public Value.** Harvard: Kennedy School of Government. Harvard University, 1995.

MINISTRO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (MIUR). **Alternanza Scuola-Lavoro.** Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti in alternanza. 2017. Disponível em: <<http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/2017/Carta-dei-diritti-e-dei-doveri.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MINISTRO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (MIUR). **Piano Nazionale per la Scuola Digitale.** Decreto 27 ottobre, n. 851. 2015. Disponível em: <http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2015/DM_n_851_Piano_Naz_Sc_Digitale.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). **Education at a Glance 2008.** OECD Briefing Note for Italy. OECD, 2008. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41278806.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

PARLAMENTO ITALIANO. Delega al Governo in matéria di occupazione e mercato del lavoro. **Gazzetta Ufficiale**, Legge, n. 30, 14 fev. 2003. Disponível em: <<http://www.camera.it/parlam/leggi/03030l.htm>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

PARLAMENTO ITALIANO. Norme in materia di promozione dell'occupazione. **Gazzetta Ufficiale**, Legge, n. 196, 4 jun. 1997. Disponível em: <<http://www.camera.it/parlam/leggi/97196l.htm>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

PEREZ, C. **Technological Revolutions and Financial Capital.** The Dynamics of Bubbles and Golden Ages. Massachusetts: Edward Elgar Publishing, 2003.

REPÚBLICA ITALIANA. Conversione in legge, conmodificazioni, del decreto-legge 1/9/2008, n.º. 137, recante disposizioni urgenti in matéria di istruzione e università. **Gazzetta Ufficiale**, Legge, n. 169, 30 out. 2008. Disponível em: <<http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2008-10-31&task=dettaglio&numgu=256&redaz=008G0198&tmstp=1225897337030>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

REPUBBLICA ITALIANA. Conversione in legge, conmodificazioni, del decreto-legge 1/9/2008, no. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università **Gazzetta Ufficiale**, Legge, n. 30, 10 fev. 2000. Disponível em: <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/02/23/000G0063/sg>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

SIMS, C. **Disruptive fixation: School reform and the pitfalls of techno-idealism.** Nova Jersey: Princeton University Press, 2017.

SORBONNE. **Sorbonne Joint Declaration Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system.** Paris, 1998. Disponível em: <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

UNIÃO EUROPEIA. **O princípio da subsidiariedade.** Fichas técnicas sobre a União Europeia. União Europeia, 2019. Disponível em: <http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/pt/FTU_1.2.2.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

WORLD TRADE ORGANIZATION (WTO). **World trade and GDP growth in 2016 and early 2017.** 2017. Disponível em: <https://www.wto.org/english/res_e/statis_e/wts2017_e/WTO_Chapter_03_e.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

SOBRE OS AUTORES

ROGÉRIO GONÇALVES FREITAS é doutor em Sociologia e Ricerca Sociale pela Università Degli Studi Di Napoli Federico II. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos Marxismo, Educação e Cultura (GPEMEC).

ÁUREA DE CARVALHO COSTA é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pós-doutora pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Marxismo, Educação e Cultura (GPEMEC).

Recebido em 28 de dezembro de 2018.

Aceito em 30 de julho de 2019.

