

A “aprendizagem personalizada” e as transformações na profissão de professor: reflexões a partir do caso dos Estados Unidos da América

Leopoldo Mesquita¹⁷

Resumo

A “aprendizagem personalizada” (personalized learning) representa uma tendência hoje firmemente implantada nos sistemas educativos de um certo número de países, com destaque para os países anglo-saxónicos e, de entre estes, os Estados Unidos da América. Essa tendência acarreta uma transformação profunda no conceito de “professor” e no exercício da profissão docente e insere-se numa corrente global que influencia fortemente as políticas educativas na generalidade dos países, entre os quais Portugal..

Nesta comunicação pretendo apresentar uma análise sobre o caso dos EUA nesta vertente de mudança. Em tal análise dar-se-á ênfase ao facto de esta mudança ter na sua base fortes interesses de empresas e grupos económicos e financeiros actuando na área das indústrias educativas, os quais têm actualmente uma influência determinante no desenho das políticas educativas deste país.

As mudanças induzidas por tais interesses assentam na utilização das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem. A natureza de tais mudanças confere-lhes um significado particularmente importante no quadro das economias globais dos nossos dias, já que os mercados potenciais dos interesses capitalistas a elas associados são já os dos sistemas educativos de massas da generalidade dos países do mundo.

Na análise do caso estado-unidense, privilegiarei uma recente iniciativa federal de competição por bolsas de financiamento aos distritos escolares, designada por *Race to the Top-District*. Nessa competição, uma das exigências determinantes colocada aos potenciais candidatos era a da criação de um ambiente organizativo e funcional nas escolas que privilegiasse a aprendizagem personalizada por módulos e por percursos individuais de formação, assente na utilização de tecnologias digitais. Nos requisitos do concurso, o trabalho docente aparece confinado a uma acção de apoio e aconselhamento, prevendo-se o *outsourcing* de importantes funções tradicionalmente atribuídas aos professores nas escolas.

Para contextualizar o caso apresentado nesta comunicação, farei uma breve análise da evolução e do sentido das políticas educativas nos EUA, designadamente a partir da publicação do relatório *A Nation at Risk*, as quais configuram, em meu entender, um processo de capitalização dos sistemas de educação de massas neste país.

O contexto: O surgimento de uma lógica capitalista nos sistemas públicos de educação dos Estados Unidos da América

Analisando a realidade da educação pública nos Estados Unidos da América, Mosher, Fuhrman e Cohen afirmam que “no último meio século assistiu-se a uma transformação histórica nos objectivos educativos”, transformação essa que definem da seguinte maneira: “o foco transferiu-se dos recursos (...) para a

¹⁷ Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE – FPCEUP)

questão de saber se virtualmente todos os estudantes atingem a proficiência nos conhecimentos e nas aptidões fundamentais” (Mosher, Fuhrman e Cohen, 2007). A versão radical da mudança referida por estes autores é a que se contém hoje na expressão “no excuses!”, cujo significado é o de que as desigualdades sociais e a quantidade de recursos disponíveis nas escolas são variáveis pouco importantes relativamente ao objectivo de assegurar um pleno “sucesso” educativo de todos os alunos (ver, por exemplo, Thernstrom e Thernstrom, 2004). É esta a tese que se tem vindo a impor nas políticas públicas de educação, não apenas nos EUA mas também em termos praticamente globais e universais.

O foco nos resultados estabeleceu o programa de mudança educativa que, nos EUA, ficou conhecido por *standards based education reform*. O impulso decisivo para este movimento de reforma foi dado pelo relatório *A Nation at Risk – An imperative for education reform*, divulgado em 1983 (National Commission on Excellence in Education, 1983). Neste documento foram identificados dois obstáculos principais para uma desejada e urgente melhoria dos resultados escolares: o primeiro, são as “baixas expectativas” relativamente ao desempenho das escolas e dos respectivos alunos; o segundo, é a multiplicidade de funções e de objectivos que são fixados às escolas e que as afastam da sua função “básica”, ou seja, ensinar e aprender. Sob a aparência de simples ideias de senso-comum, esta apreciação contida em *A Nation at Risk* representa uma ruptura com alguns princípios quase consensuais em todo o período histórico anterior.

No novo paradigma representado por *A Nation at Risk*, a eficiência dos sistemas educativos deixou de poder avaliar-se apenas por critérios relacionados com as necessidades do sistema económico e da estabilidade social, ou com o estabelecimento de patamares de exigência que operem uma selecção dos alunos em função dos papéis a atribuir no aparelho produtivo ou administrativo. Esses critérios continuam a existir, mas aparece agora, ao lado deles, um outro critério que já não parece relacionar-se com as funções que tradicionalmente o sistema educativo era chamado a desempenhar, e que representa a constituição desse mesmo sistema educativo como um sector económico autónomo, funcionando de acordo com uma lógica de “melhoria contínua” do produto educativo, independentemente dos fins a que esse produto se destina.

No quadro deste último critério de eficiência, só interessam os resultados escolares que podem ser imediatamente medidos e quantificados. Esses resultados têm um valor em si que é independente da utilidade que os mesmos possam representar para os indivíduos que os obtiveram ou para a sociedade que, através de impostos, financia os sistemas educativos esperando daí obter benefícios futuros. Separados do seu “valor de uso”, os resultados assumem-se como um mero “valor de troca”. Expresso neste valor de troca, o nível de produção de cada escola determina o seu êxito ou o seu fracasso e tem consequências imediatas no seu futuro.

Os actuais *common core standards*, adoptados já pela grande maioria dos Estados nos EUA, junto com os mecanismos de *assessment* e *accountability*, aperfeiçoados pelo *No Child Left Behind Act*, de 2002 e pela legislação subsequente, representam a instituição de um padrão, ao qual alguns dos promotores do capitalismo educacional chamam “common currency of assessment and measurement” (Quazzo, Cohn, Horne & Moe, 2012: 87). É esta “common currency” que, permitindo conferir aos resultados escolares um valor de troca à escala nacional, institui progressivamente nos sistemas educativos a mesma lógica de competição económica que existe nos demais sectores produtivos. Tudo o que não seja passível de

medição e valorização por esta “common currency” está destinado a perder importância e a desaparecer dos programas educativos.

A colocação do lema “doing more with less” no centro das políticas educativas representa um impulso importante deste processo de mudança. Não basta obter bons resultados, é preciso que ocorra uma melhoria contínua desses resultados e que tal melhoria se faça com o mínimo possível de recursos. O objectivo é “fazer explodir o mito” de que existem boas escolas públicas (Merrifield, 2006). O número de professores e a sua remuneração devem sofrer uma forte redução. A “Baumol’s disease” pode finalmente deixar de ser um obstáculo à rentabilidade dos capitais investidos na indústria educativa (Hill & Roza, 2010).

Existe hoje um ambiente geral de optimismo entre os promotores do capitalismo educacional. Empresas de consultadoria e organizações que apoiam a iniciativa empresarial em educação exaltam “unprecedented flows of venture and growth capital into the U.S. education market” e “the vastly more efficient business models” nesta área, em comparação com outro período em que se verificaram picos de investimento na indústria educativa, nos finais da década de 1990. Como catalizadores de investimentos na educação, aquelas empresas e organizações realçam o envolvimento de grandes fundações, o programa federal *Race to the Top*, os incentivos dados no âmbito do *No Child Left Behind Act*, e os *common core standards*, bem como o forte crescimento das *charter schools*, a educação digital e as aprendizagens individualizadas (Quazzo et al., 2012). Os agentes inovadores na indústria educativa consideram os avanços tecnológicos actuais e a sua rápida adopção por alunos, professores e famílias como um ambiente favorável a uma “disruptive innovation” na educação, na qual o estudante emerge como o centro de uma almejada melhoria contínua da produtividade educativa (Christensen, Horn & Johnson, 2008; Moe & Chubb, 2009). Um conhecido promotor da iniciativa empresarial em educação expressa esse optimismo da forma seguinte: “These are good times for education entrepreneurs. The government, venture capitalists and philanthropists are focused on social entrepreneurship and education as major priorities.” (Sandler, 2010: 141).

O imperativo da produtividade e o programa de aprendizagem personalizada

A lógica de produção educativa definida nos termos precedentes coloca a organização e a produtividade do trabalho escolar no centro das preocupações e iniciativas dos agentes educativos. Nesta lógica, o aluno é o “ultimate worker”. O trabalho do professor organiza e rentabiliza o trabalho do aluno. A economia de custos e o aumento da produtividade significam, nestas circunstâncias, fazer trabalhar o aluno no limite das suas capacidades através de cadências impostas por mecanismos automáticos, nos quais o trabalho do professor seja reduzido ao mínimo indispensável. Tudo isto pressupõe a redução das aprendizagens a conhecimentos básicos e competências diversas, também a ênfase no *digital learning* e a organização modular das aprendizagens, e a progressão escolar individualizada em função dos objectivos que vão sendo alcançados pelo aluno. O programa de *personalized learning* é a expressão desta perspectiva relativamente ao trabalho escolar.

Pretende-se subordinar o funcionamento das escolas e dos sistemas educativos a um princípio de máxima eficiência. Isso significa escolarizar mais alunos durante mais tempo (horas por dia e dias por ano) com melhores resultados, utilizando menos professores com menores ordenados em menos turmas menos escolas e com menores custos administrativos (Roza, 2010). Embora esta ênfase na produtividade do trabalho escolar já se viesse manifestando nos EUA no âmbito da *standards based education reform*, foi a

partir da grande recessão de 2007-2009 e dos cortes nos fundos públicos destinados às escolas então ocorridos, que ganhou maior relevo e impacto. A crise forneceu argumentos fortes para centrar as políticas educativas num “productivity imperative”¹⁸. O principal método preconizado para aumentar a produtividade dos sistemas educativos é “to personalize instruction and employ the smart use of technology”, com recurso intensivo ao *online learning* e o encorajamento à criação de *virtual schools*, bem como “reshaping teacher compensation” e “increasing class size” (Duncan, 2010). As medidas de reforma impulsionadas pelos programas *Race to the Top* prosseguem estes objectivos, como a seguir se referirá.

O movimento pela “aprendizagem personalizada”

Nos últimos dois anos nos EUA têm-se sucedido medidas legislativas ao nível dos Estados de autorização ou expansão das *virtual charter schools* e de instituição de *vouchers* que podem ser utilizados para frequentar *for-profit virtual charter schools* usando a fórmula do financiamento por aluno nas escolas públicas. Outras medidas no mesmo sentido são as que exigem que os estudantes completem um número mínimo de disciplinas através de um sistema *online*, sem o que não poderão completar a sua graduação, ou as que eliminam as restrições respeitantes ao rácio professor/número de alunos nas disciplinas e cursos ministrados *online*. Estas medidas representam o resultado de uma forte acção de *lobbying* político por parte de empresas da área das tecnologias educativas, de investidores que apostam na *digital education*, de fundações e de *think-tanks*, destinada a tornar o *digital learning* no elemento central da actividade dos sistemas públicos de educação (Fang, 2011).

Em termos de organização do currículo e de avaliação de aprendizagens, a transformação que assim se pretende promover representa a generalização dos conceitos de “mastery learning” e de “competency education” a todos os tipos de escolarização e já não apenas à educação vocacional, como até agora acontecia. Como parâmetros determinantes do progresso escolar nos sistemas públicos de educação, pretende-se agora substituir os que estão associados à “Carnegie Unit” por outros que envolvam “a flexible use of time” e um “individualized pacing”. Assim, os estudantes progredirão assim que demonstrem “mastery in knowledge and skills embedded in competencies aligned with common and core standards”. O papel dos professores neste sistema é apenas o de explicar o significado dos objectivos de aprendizagem, ajudar cada estudante a definir um plano individualizado para atingir esses objectivos e controlar a respectiva execução. A inovação tecnológica e uma aprendizagem individualizada com recurso a meios digitais são a chave para a pretendida mudança educativa (Priest, Rudenstine & Weisstein, 2012; Bailey, Schneider, Sturgis & Ark, 2013; Sturgis, 2012).

Sendo um novo programa na iniciativa federal *Race to the Top*, a *RTT-District* foi uma competição promovida pelo Departamento de Educação (DE) do governo dos EUA, na qual estruturas educativas locais (*Local Education Agencies – LEAs*), em separado ou em consórcios, se candidataram a financiamentos na ordem dos 5 aos 40 milhões de dólares, dependendo do número de alunos abrangidos. O DE definiu como segue os objectivos deste programa:

¹⁸ “[T]he crisis could ultimately strengthen public education if leaders set their sights not on incremental budget cuts, but rather on refocusing schools around a productivity imperative” (Roza, Goldhaber & Hill, 2009)

The Race to the Top-District competition is aimed squarely at classrooms and all-important relationship between educators and students. The competition invites applicants to demonstrate how they can personalize education for all students in their schools. (...)

[A]pplicants must design a personalized learning environment that will use collaborative, data-base strategies and 21st century tools such as online learning platforms, computers, mobile devices, and learning algorithms, to deliver instruction and supports tailored to the needs and goals of each student, with the aim of enabling all students to graduate college- and career-ready. (U.S. Department of Education, 2012a)

Os critérios de selecção dos projectos a apresentar obrigavam estes a abranger todos os domínios de organização e funcionamento das respectivas escolas. As funções de “teaching” e “leading” foram agrupadas numa só, sendo o seu fim o de proporcionar a cada estudante a possibilidade de estruturar o seu plano de aprendizagens, tendo em vista os objectivos estabelecidos, e medir os progressos realizados. Para isto, os estudantes deveriam ser apoiados pelas escolas nos seus planos individuais de aprendizagem, no que respeita a estratégias e instrumentos, nomeadamente os digitais. Mesmo assim, nos critérios de selecção dos projectos, o apoio dos “educadores” às aprendizagens dos alunos vinha considerado como segundo em importância, depois do suporte a proporcionar pelas famílias. Aos estudantes deveria ser dada oportunidade “to progress and earn credit based on demonstrated mastery, not the amount of time spent on a topic”. A frequência das escolas por parte dos estudantes não figurava como exigência obrigatória nos critérios de selecção, devendo as LEAs disponibilizar, em condições devidamente operacionais, “information technology systems that allow parents and students to export their information in an open data format” para outros sistemas digitais de aprendizagem, funcionando como tutores electrónicos. As LEAs participantes eram obrigadas a ter um sistema completo de dados sempre actualizados respeitantes ao progresso individual de cada aluno. Tinham também de proporcionar às equipas dirigentes das escolas “sufficient flexibility and autonomy over factors such as school schedules and calendars, school personnel decisions and staffing models, roles and responsibilities for educators and non-educators, and school-level budgets”. Os parâmetros de avaliação do desempenho de professores, directores e superintendente nas LEAs participantes deveriam incluir a melhoria contínua dos resultados escolares dos alunos, estes medidos em exames estatais, testes de fim de curso e provas práticas de avaliação. Finalmente, as LEAs participantes neste concurso eram obrigadas a delinear esquemas para estender o modelo de aprendizagem personalizada a outros alunos ou escolas não abrangidas pela candidatura (U.S. Department of Education, 2012b).

A *personalized learning* surge assim como um conceito relevante nas políticas educativas dos EUA. Embora, em termos teóricos, possam existir diferentes tipos de organização do trabalho escolar em que formas de aprendizagem personalizada tenham lugar, a corrente principal actualmente praticada tem na sua base a utilização das novas tecnologias de comunicação e identifica-se com o conceito de *online learning*. O aluno é assim colocado no centro do processo de aprendizagem e tal é apresentado como uma espécie de libertação relativamente ao chamado modelo-fábrica na educação de massas (Chubb, 2011). Todavia, a combinação da escolaridade obrigatória e de objectivos e formas de avaliação padronizadas, mais a existência de sofisticados sistemas de armazenamento e tratamento de dados sobre as aprendizagens dos alunos e de poderosos interesses ligados às indústrias educativas, tudo isto compõe um retrato de conjunto que não se coaduna com a referida imagem de libertação do aluno de constrangimentos indesejáveis na sua prática escolar.

Na verdade, o propósito de “liberating learning”, tal como é representado pelos defensores do capitalismo educacional, significa substituir os sistemas educativos públicos em que os professores e educadores têm um papel determinante, por um modelo de “free enterprise” aplicada a tais sistemas educativos (Moe & Chubb, 2009). A tecnologia e a “disruptive innovation” tornam-se assim a base dos novos sistemas de educação “centrados no aluno”. O “liberated student” aparece afinal como sendo uma espécie de “free worker” de uma pretendida “revolução industrial” na educação de massas. Os fins da educação pública ficam assim reduzidos a uma mera soma de planos individualizados de aprendizagem dos alunos e das escolas.

Conclusão

A Internet e o seu papel no desenvolvimento das aprendizagens escolares transformou-se num tema central na organização e funcionamento dos sistemas educativos. A necessidade de reestruturar as escolas e a educação pública tendo em conta as novas tecnologias, insere-se numa inevitável urgência de democratizar as aprendizagens, reforçar o envolvimento das comunidades exteriores à escola nos assuntos educativos e melhorar os resultados escolares em prol do bem comum.

De há algumas décadas a esta parte, uma forma particular de lidar com estes assuntos tem vindo a assumir um lugar privilegiado nas políticas educativas. Os defensores e agentes da “livre empresa” aplicada à educação têm influenciado fortemente as políticas educativas e a reestruturação dos sistemas educativos. A educação das novas gerações é vista por tais defensores e agentes como um campo propício a investimentos capitalistas, sendo a “educação digital” e os sistemas de “aprendizagem personalizada” os meios principais para prosseguir tais interesses.

A realidade hoje vivida nos sistemas públicos de educação nos EUA representa uma tendência que se vem manifestando, sob formas e graus diversos, pelos decisores políticos a nível global. A forte diminuição do rácio professor/aluno, a digitalização dos currículos, a concentração dos objectivos de aprendizagem em “metas comuns” facilmente traduzíveis em resultados quantitativos e a personalização dos percursos de aprendizagem e de formação, correspondem a políticas que vão sendo prosseguidas um pouco por toda a parte. Em Portugal esta tendência manifesta-se de uma forma particularmente nítida, embora o presente corte acentuado nas despesas públicas com a educação tenha imposto drásticas limitações ao “plano tecnológico” para a educação que vinha sendo prosseguido pelo governo anterior.

Nos programas de “educação digital” e de “aprendizagem personalizada”, o papel do professor sofre uma transformação profunda. Ele deixa de ser um educador por excelência e um especialista na respectiva área, encarregue de transmitir, disponibilizar e construir conhecimentos em interacção permanente com os respectivos alunos, para passar a ser apenas um apoio ao trabalho autónomo desses mesmos alunos. Pretende-se que este trabalho autónomo do aluno esteja devidamente enquadrado por currículos digitais padronizados, sistemas de avaliação centralizados e aplicados de forma permanente e sistemática, e bases de dados sobre os percursos e resultados escolares de cada aluno, em condições de serem a todo o tempo transferíveis para “tutores electrónicos”. Na base desta mudança estão poderosos interesses capitalistas ligados às indústrias digitais e educativas, para os quais é vital a substituição do trabalho vivo e pago dos professores pelo trabalho morto das tecnologias e pelo trabalho não pago dos alunos.

Referências

- Bailey, J., Schneider, C., Sturgis, C., & Ark, T. V. (2013, Janeiro). The shift from cohorts to competency. Foundation for Excellence in Education in association with Getting Smart, Digital Learning Now! Smart Series. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www.digitallearningnow.com/wp-content/uploads/2013/01/CB-Paper-Final.pdf>
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw-Hill.
- Chubb, J. (2011). More productive schools through online learning. In F. M. Hess & E. Osberg (Eds.), *Stretching the school dollar: How schools and districts can save money while serving students best* (pp. 155-178). Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Duncan, A. (2010, Novembro 17). The new normal: Doing more with less. Secretary Arne Duncan's remarks at the American Enterprise Institute. United States Department of Education. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www.ed.gov/news/speeches/new-normal-doing-more-less-secretary-arne-duncans-remarks-american-enterprise-institut>
- Fang, L. (2011, Dezembro 5). How online learning companies bought America's schools. *The Nation*. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www.thenation.com/article/164651/how-online-learning-companies-bought-americas-schools?page=0,0>
- Hill, P., & Roza, M. (2010, Julho). Curing Baumol's disease: In search of productivity gains in K-12 schooling. Center on Reinventing Public Education. Retirado em Janeiro 28, 2013 de http://www.crpe.org/sites/default/files/whp_crpe1_baumols_jul10_0.pdf
- Merrifield, J. (2006). Discipline is the key to Milton Friedman's gold standard for education reform. In R. C. Enlow & L. T. Ealy (Eds.), *Liberty & learning: Milton Friedman's voucher idea at fifty* (pp. 125-137). Washington D.C.: Cato Institute.
- Moe, T. M., & Chubb, J. E. (2009). *Liberating learning: Technology, politics, and the future of american education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mosher, F., Fuhrman, S. H., & Cohen, D. K. (2007). The research that policy needs. *Educational Horizons*, 86(1), 19-28, Retirado Janeiro 15, 2011 de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?nfpb=true&ERICEstSearch_Search_Value_0=EJ776906&ERICEstSearch_SearchType_0=no&accno=EJ776906
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Priest, N., Rudenstine, A., & Weisstein, E. (2012, November). Making mastery work: A close-up view of competency education. Nellie Mae Education Foundation. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www.competencyworks.org/wp-content/uploads/2012/11/Making-Mastery-Work-NMEF-2012-Inline.pdf>
- Quazzo, D. H., Cohn, M., Horne, J., & Moe, M. (2012). *Fall of the wall: Capital flows to education innovation*. Chicago: GSV Advisors.

- Roza, M. (2010). Now is a great time to consider the per-unit cost of everything in education. In F. M. Hess & E. Osberg (Eds.), *Stretching the school dollar* (pp. 71-96). Cambridge: Harvard Education Press.
- Roza, M., Goldhaber, D., & Hill, P.T. (2009) "The Productivity Imperative – Getting More Benefits From School Costs in an Era of Tight Budgets", *Education Week*, January 5, 2009. Retirado em Janeiro 13, 2009 de http://www.edweek.org/ew/articles/2009/01/07/16roza_ep.h28.html.
- Sandler, M. R. (2010). *Social entrepreneurship in education: Private ventures for the public good*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Sturgis, C. (2012, July). The art and science of designing competencies - A competency works Issue Brief. International Association for K-12 Online Learning. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www.nmefoundation.org/getmedia/d191a967-3f77-4530-ad4a-b199fbd94bc3/CompetencyWors-IssueBrief-DesignCompetencies-Aug-2012?ext=.pdf>
- Thernstrom, A., & Thernstrom, S. (2004). *No excuses: Closing the racial gap in learning*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- U. S. Department of Education (2012a, Agosto). *Race to the top-district competition: Background*. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop-district/2012-background.pdf>
- U. S. Department of Education (2012b, Agosto). *Race to the top-district executive summary*. Washington, D.C. 20202. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop-district/2012-executive-summary.pdf>