



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MAX AUGUSTO FRANCO PEREIRA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS
DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO EM ARACAJU:
uma análise do processo discursivo dos contextos de influências**

**São Cristóvão
2022**

MAX AUGUSTO FRANCO PEREIRA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS
DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM ARACAJU:
uma análise do processo discursivo dos contextos de influências**

Tese apresentada à banca de exame da defesa do doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (POSGRAP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito para a defesa de Tese no semestre letivo 2022.1.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Nou Schneider

SÃO CRISTOVÃO
2022

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

P457p Pereira, Max Augusto Franco
As políticas educacionais para inserção de tecnologias digitais no ensino fundamental em Aracaju : uma análise do processo discursivo dos contextos de influências / Max Augusto Franco Pereira ; orientador Henrique Nou Schneider. – São Cristóvão, SE, 2022.
319 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Educação - estudo e ensino – Aracaju (SE). 2. Tecnologia educacional - Sergipe. 3. Educação e Estado. 4. Ensino fundamental – Aracaju (SE). 5. Comunicação e tecnologia. I. Schneider, Henrique Nou, orient. II. Título.

CDU 37.014(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MAX AUGUSTO FRANCO PEREIRA

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS
NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO EM ARACAJU: uma análise do processo
discursivo dos contextos de influências

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 15.06.2022

Prof. Dr. Henrique Nou Schneider (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Prof.ª Dr.ª Marilene Batista da Cruz Nascimento
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares
Universidade Tiradentes (UNIT)

Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Amorim Barroso
Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe (FANESE)

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Kátia pela compreensão, durante os momentos de solidão e isolamento para me dedicar aos trabalhos, e aos filhos Tiago, Taís e Tomaz pelo apoio e incentivo.

Aos meus genitores, Madalena e Anibal (em memória), e padrinhos, Irotildes e Lourenço (ambos em memória) pelo incentivo à minha formação básica e primeira graduação e, especialmente, à inspiração recebida de Paulo Franco de Godoy (em memória). Tio Paulo foi o primeiro pedagogo, professor e educador da família, dedicou toda sua vida profissional à docência e à direção escolar na educação básica.

Ao meu orientador, Professor Doutor Henrique Nou Schneider, que acreditou nas minhas intenções e abriu as portas para o meu retorno à academia como profissional da Educação, orientando minhas formações pelo mestrado e doutorado, com presença amigável, encorajadora e exigente, bem como pela compreensão e paciência nos momentos mais desafiadores da parceria.

Aos Professores Doutores Marilene Batista da Cruz Nascimento, Paulo Sérgio Marchelli, Rita de Cássia Amorim Barroso e Ronaldo Nunes Linhares, componentes das Bancas de Qualificação e Defesa, por contribuírem para este trabalho com rigor crítico, competência e desprendimento, tornando-o mais qualificado e completo.

Aos professores doutores Luiz Anselmo Menezes Santos, Maria Neide Sobral, Marilene Batista da Cruz Nascimento, Marizete Lucini, Paulo Roberto Boa Sorte Silva, Rosana Carla do Nascimento Givigi e Simone de Lucena Ferreira, todos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, pela atenção, dedicação e competência com que exerceram a nobre função de formar doutores em Educação da turma 2018-1.

À Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (SEMED) e à Escola Municipal de Ensino Fundamental Oviedo Teixeira, representadas por todos(as) profissionais que contribuíram voluntariamente para a pesquisa, com respeito, presteza, interesse e incentivo.

Aos meus amigos Acleciano, Fonseca, Guilherme, Paulo do Eirado, Sérgio Crespo, Vinicius e às amigas Ana Carolina, Elaine, Elijane, Geovânia, Jamille, Nadielle, Sheilla, que formam o Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática e Educação (GEPIED), pelos momentos de estudo, união, colaboração e amizade construtiva.

Em atenção ao disposto no Artigo 3º da Portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018, que dispõe sobre obrigatoriedade de citação da CAPES, declaro que “o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001”, para qual instituição estendo meus agradecimentos.

*“O Estado é, em simultâneo, aquilo que existe,
mas também aquilo que não existe de forma
suficiente. E a razão de Estado é [...] uma
racionalização de uma prática que se vai situar
entre um Estado apresentado como dado e um
Estado apresentado como a ser construído.”*
(Michel Foucault)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os processos discursivos de contextualização e de recontextualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Política de Inovação Educação Conectada, visando a inserção de tecnologias digitais da informação e comunicação e a apropriação da cultura digital no ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA). O roteiro teórico tomou como referencial a abordagem do Ciclo de Políticas Educacionais para analisar os processos discursivos intercontextos das políticas de transferência reveladas pelas categorias da abordagem teórica, as quais foram representadas pelos macrocontextos das redes transnacionais de influência e de produção de textos das políticas educacionais e pelo microcontexto local na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Oviedo Teixeira, em Aracaju. O percurso incluiu uma revisão bibliográfica do liberalismo, sua origem doutrinária no século XVII, na Inglaterra, e um recorte histórico de seus desdobramentos políticos, no ordenamento jurídico e, sobretudo, na produção capitalista e na economia clássica, para compreensão da expressão imaginário neoliberal e seus mecanismos de influência, ação e poder, sob os quais se desenvolvem o Ciclo de Políticas Educacionais e suas categorias macro e micro contextuais e respectivos discursos de verdade e poder analisados na perspectiva pós-estruturalista. Os dados da investigação foram levantados e analisados pelos métodos de etnografia de rede e de pesquisa e análise documental de políticas, resoluções, diretrizes, normas, portarias, protocolos, cadernos e outros documentos, bem como por entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação no microcontexto local. As análises das categorias em relação ao objeto de pesquisa revelaram a presença de um ecossistema emergente de educação no mercado nacional, exercido por organizações familiares de filantropia em parceria com organizações empresariais corporativas, *startups* e de empreendedorismo educacional, com atuação na educação básica pública e privada; que a Base Nacional Comum Curricular é uma norma integradora da estrutura das políticas de educação básica, inspirada na teoria de aprendizagens ao longo da vida e estruturada numa matriz de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes por meio de uma educação híbrida para a inovação educacional, apoiada pela Política de Inovação Educação Conectada que vincula fundos públicos de investimentos e monitoramento dos recursos e resultados. No microcontexto local, a normatização da base comum foi concluída com os Cadernos Pedagógicos da Rede Municipal e com o Currículo de Sergipe, as escolas foram equipadas com infraestrutura, tecnologia de acesso à internet e dispositivos digitais para os professores, porém não avançaram na implementação da pedagogia híbrida e na avaliação objetiva de resultados das políticas de educação conectada. A análise do processo discursivo intercontextos das políticas educacionais direcionou a seguinte tese: a inserção de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e a apropriação da cultura digital de forma estruturada e instrumental, como estabelecem a BNCC e a Política de Educação Conectada, oferecem desafios e oportunidades que exigirão uma mudança disruptiva no processo de planejamento e na execução da política pedagógica na SEMED e na RPMEA. O processo de mudança deverá priorizar uma inversão de sentido das demandas para construção da escola e do modelo pedagógico adaptados à educação híbrida, com a valorização compatível e a participação ativa dos atores na RPMEA. A tese projeta que a não ocorrência da transformação disruptiva proposta manterá a hegemonia da pedagogia convencional nas práticas escolares da RPMEA, dificultará a inovação para uma rede de educação conectada, acentuará as diferenças de qualidade da educação entre as redes privada e pública e inviabilizará a equidade preestabelecida nas políticas educacionais da educação básica.

Palavras-chave: Educação. Políticas educacionais. Tecnologia digital da comunicação e informação. Cultura digital. Inovação pedagógica.

ABSTRACT

This research aimed to understand the discursive processes of contextualization and recontextualization of the National Curricular Common Base and the Connected Education Innovation Policy, aiming at the insertion of digital information and communication technologies and the appropriation of digital culture in elementary education in the Municipal Public Network of Education of Aracaju (RPMEA). The theoretical script took as a reference the approach of the Educational Policy Cycle, to analyze the intercontext discursive processes of transfer policies, revealed by the categories of the theoretical approach that were represented by the macrocontexts of the transnational networks of influence and text production of educational policies, and by the local microcontext, represented by the Municipal Department of Education (SEMED) and the Municipal School of Elementary Education Oviedo Teixeira, in Aracaju. The course included a bibliographic review of liberalism, its doctrinal origin in the 17th century, in England, and a historical clipping of its political developments, in the legal system and, above all, in capitalist production and in classical economics, to understand the expression neoliberal imaginary and its mechanisms of influence, action and power, under which the Educational Policy Cycle and its contextual macro and micro categories and respective discourses of truth and power are analyzed in the post-structuralist perspective. The investigation data were collected and analyzed by the methods of network ethnography and research and documental analysis of policies, resolutions, guidelines, norms, ordinances, protocols, notebooks, and other documents, as well as semi-structured interviews with education professionals from the local microcontext. The analysis of the categories in relation to the research object revealed the presence of an emerging education ecosystem in the national market, exercised by family philanthropy organizations in partnership with corporate business organizations, startups and educational entrepreneurship, operating in public and private basic education; that the National Curricular Common Base is an integrating norm of policies of the National Education System, inspired by the theory of lifelong learning and structured in a matrix of competences and skills to be developed by students through a hybrid education for educational innovation, supported by the Connected Education Innovation Policy that links public investment funds and monitoring of resources and results. In the local microcontext, the standardization of the common base was concluded with the Pedagogical Notebooks of the Municipal Network and with the Sergipe Curriculum, schools were equipped with infrastructure, internet access technology and digital devices for teachers, but they did not advance in the implementation of the hybrid pedagogy and in the objective evaluation of the results of connected innovation policies. The analysis of the intercontext discursive process of educational policies led to the following thesis defended here: the insertion of Digital Information and Communication Technologies and the appropriation of digital culture in a structured and instrumental way as established by the BNCC will require a disruptive change in the planning process and in the implementation of pedagogical policy at SEMED and RPMEA. The change process should prioritize an inversion of the meaning of the demands for the construction of the school and the pedagogical model adapted to hybrid education, with compatible valorization, commitment, and the active participation of the actors in the RPMEA. The thesis projects that the non-occurrence of the proposed disruptive transformation will maintain the hegemony of conventional pedagogy in the school practices of the RPMEA, will hinder innovation for a connected education network, accentuate the differences in the quality of education between private and public networks and between these and it will make unfeasible equity in basic education established by law.

Keywords: Education. Educational policies. Information and communication digital technology. Digital culture. Pedagogical innovation.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACCNP	Módulos de Atividades Curriculares Complementares Não Presenciais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAFE	Centro de Aperfeiçoamento e Formação Continuada de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CRF/1988	Constituição da República Federativa de 1988
CONMEA	Conselho Municipal de Educação de Aracaju
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEF	Coordenadoria de Ensino Fundamental
DComp	Departamento de Computação
DEB	Diretoria de Ensino Básico
DRE	Delegacia Regional de Educação ou Subsecretaria de Educação
DTI	Departamento de Tecnologia da Informação
E-Futuro	Projeto Escola do Futuro
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EUA	Estados Unidos da América
GEPIED	Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDI	Lousa Digital Interativa
PIEC/2021	Política de Inovação Educação Conectada
MEC	Ministério da Educação
NLS	<i>National Learning Standards</i>
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PIEC	Programa de Inovação Educação Conectada
PMA	Prefeitura Municipal de Aracaju
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP	Projeto Político Pedagógico
ProUca	Programa Um Computador por Aluno
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
RPMEA	Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TAN	Redes Transnacionais de Influência
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNIT	Universidade Tiradentes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Princípio da divisão do capital	62
Figura 2	Formas de divisão do capital	63
Figura 3	Linha de montagem contínua do modelo T	69
Figura 4	Fabricação em série do Ford Modelo T	69
Figura 5	Variação histórica do preço do petróleo – destaque entre 1973 e 1980	78
Figura 6	Automação industrial no pós-fordismo	88
Figura 7	Raio X: Participação das atividades no Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil em 2020	92
Figura 8	Distribuição de Parceiros da Atlas Network no mundo	107
Figura 9	Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC)	111
Figura 10	Programa Formar	112
Figura 11	Educar pra Valer	113
Figura 12	Movimento pela Base Nacional Comum	114
Figura 13	Educação Já	115
Figura 14	OCDE	116
Figura 15	LEPES	117
Figura 16	CIEB Centro de Inovação para a Educação Brasileira	130
Figura 17	CONSED Conselho Nacional de Secretários de Educação	130
Figura 18	Marco Conceitual: Escola Conectada	132
Figura 19	Elementos e eixos do modelo Four in Balance desenvolvido pela Fundação Kennisnet (2015)	133
Figura 20	Guia Conectividade na Educação	134
Figura 21	Mapa Interativo da Conectividade na Educação	135
Figura 22	Medidor Educação Conectada	138
Figura 23	BID LAB	141
Figura 24	RBAC Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa	142
Figura 25	Escolas de Ensino Básico Ativas no Brasil	148
Figura 26	Escolas de Ensino Básico Ativas no Brasil por Estado	148
Figura 27	Distribuição de matrículas na Educação Básica por etapa de ensino	149
Figura 28	Crescimento de <i>Edtechs</i> no mercado entre 2011 e 2020	152
Figura 29	Concentração de <i>Edtechs</i> por categoria de serviços	153
Figura 30	Base Nacional Comum Curricular: versão final	174

Figura 31	BNCC 2ª versão revista	179
Figura 32	Estrutura da Política Nacional de Educação Básica do Brasil	185
Figura 33	Estrutura da Base Nacional Comum Curricular	199
Figura 34	Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular	201
Figura 35	Aplicativo educação conectada	203
Figura 36	Portal A ESCOLA VAI ATÉ VOCÊ	220
Figura 37	EMEF Oviedo Teixeira	222
Figura 38	Pátio de entrada e janela de atendimento da secretaria da EMEF Oviedo Teixeira	223
Figura 39	Sala de aula convencional típica da EMEF Oviedo Teixeira	224
Figura 40	Pátio recreativo interno da EMEF Oviedo Teixeira	225
Figura 41	Equipamento servidor de tecnologia da informação da EMEF Oviedo Teixeira	226
Figura 42	Currículo de Sergipe: Educação Infantil e Ensino Fundamental	230
Figura 43	Cadernos Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Aracaju	231
Figura 44	Rede Escola Digital Conecta: Conecta Sergipe	238
Figura 45	Diretrizes Educacionais no Contexto da Pandemia – Rede Municipal de Ensino de Aracaju	241
Figura 46	Programa Professor ON	259

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pareceres do Conselho Nacional de Educação / MEC – abril a dezembro /2020	21
Quadro 2	Características entre o Fordismo e o Toyotismo	84
Quadro 3	Influência da comunicação nos modos de produção do fordismo e do pós-fordismo	86
Quadro 4	Políticas Educacionais e Ações da Rede Global da Fundação Lemann	118
Quadro 5	Quantitativo de participantes voluntários das entrevistas no microcontexto local	224
Quadro 6	Estágios de Competência Digital de Professores	246
Quadro 7	Classes de rendimento total + variação patrimonial mensal familiar e rendimento médio do trabalho da região nordeste	258

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resumo da Rede Municipal: SERGIPE	136
Tabela 2	Mapa das Escolas – EMEF Oviedo Teixeira	136
Tabela 3	Velocidade de Download	137
Tabela 4	Quantitativo de alunos matriculados no Ensino Básico por dependência administrativa	149
Tabela 5	Formação acadêmica dos professores da Educação Básica no Brasil	150
Tabela 6	Critérios de acesso para o cargo ou função de diretores da Educação Básica	151

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O IMAGINÁRIO NEOLIBERAL E O MACROCONTEXTO DAS REDES GLOBAIS DE INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	49
2.1	DA LEI DE NATUREZA AO NEOLIBERALISMO	51
2.2	A TECNOLOGIA DIGITAL INTRODUZ A LINGUAGEM DAS INTERFACES HUMANO-COMPUTADOR E O SABER VIVO COMO CAPITAL IMATERIAL CIRCULANTE NO NEOLIBERALISMO	82
2.3	AS REDES TRANSNACIONAIS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O IMAGINÁRIO NEOLIBERAL	95
3	A FORMULAÇÃO DO DISCURSO NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	154
3.1	A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA NA ANÁLISE DOS LIMITES DA PRODUÇÃO DE TEXTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	160
3.2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCACAO BÁSICA E LIMITES DE VERDADE E PODER	166
3.3	A BNCC ENCORPORA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E ASSUME A ESTRATÉGIA DE COMPETÊNCIAS COMO PERFIL DE SAIDA	173
3.4	A TRAJETÓRIA PARALELA DO DISCURSO DA BNCC COM A POLÍTICA DE INOVAÇÃO EDUCAÇÃO CONECTADA	194
4	A RECONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO MICROCONTEXTO LOCAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU	208
4.1	O CICLO DE RECONTEXTUALIZAÇÕES CONTINUA COM A ATUAÇÃO EM POLÍTICA NO MICROCONTEXTO LOCAL	211
4.2	A ENTRADA NO CAMPO DE PROVAS DO MICROCONTEXTO LOCAL E A PREPARAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	218
4.3	A INTERPRETAÇÃO DA BNCC NOS CADERNOS PEDAGÓGICOS PELA SEMED E SUA INFLUÊNCIA NO CURRÍCULO DE SERGIPE	227
4.4	A TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS DIANTE DA REALIDADE DO MICROCONTEXTO LOCAL E OS DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA BNCC E DA EDUCAÇÃO CONECTADA PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU	237
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	262
	REFERÊNCIAS	276
APÊNDICE A	Roteiro de Entrevista - Modelo	296
APÊNDICE B	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Modelo	300
APÊNDICE C	Requerimento de prorrogação do prazo de defesa da tese	308

ANEXO A	Termo de Anuência	311
ANEXO B	Termo de Anuência e Existência de Infraestrutura	312
ANEXO C	Extrato da ata da reunião do colegiado do PPGED/UFS com a aprovação da prorrogação do prazo da defesa da tese	313
ANEXO D	Ata da reunião da comissão julgadora da tese de doutorado	314
ANEXO E	Declaração de participação remota em banca examinadora Henrique Nou Schneider	315
ANEXO F	Declaração de participação remota em banca examinadora Marilene Batista da Cruz Nascimento	316
ANEXO G	Declaração de participação remota em banca examinadora Paulo Sérgio Marchelli	317
ANEXO H	Declaração de participação remota em banca examinadora Ronaldo Nunes Linhares	318
ANEXO I	Declaração de participação remota em banca examinadora Rita de Cássia Amorim Barroso	319

1 INTRODUÇÃO

“Uma época não pode se aliar e conjurar para colocar a seguinte em um estado que impossibilite a ampliação de seus conhecimentos, purificar-se de seus erros e avançar a passos largos no caminho do esclarecimento.”
(Immanuel Kant)

As relações entre o sistema de ensino e as unidades escolares, onde o processo de produção do ensino e da aprendizagem se desenvolve na prática, são influenciadas e orientadas por políticas educacionais, diretrizes organizacionais e normas curriculares portadoras, sempre, de intenções e interesses voltados para dar sentido ao que é estabelecido como educação para governabilidade de cidadãos de uma sociedade ou de um estado-nação.

No contexto desta pesquisa, para fixação inequívoca do entendimento que vai de encontro ao tema objeto, as políticas educacionais são entendidas como programas de ações macro e microestruturais voltados para o setor da educação, desenvolvidos em contextos que incluem relações de poder expressadas nas políticas e voltadas para a dominação nas relações sociais.

A dinâmica dos processos das políticas educacionais pode expressar contextos com alta capacidade de influência sobre uma determinada visão de mundo e sobre o pensar e o fazer, oferecendo oportunidades, que podem ser bem aproveitadas ou não, sujeitas a suscitarem garantias ou causarem frustrações.

Programas de ações globais e locais envolvem interesses, recursos e relações humanas e a execução da política educacional propõe, geralmente, perspectivas inovadoras ou de aperfeiçoamento nas práticas escolares. Estas surgem acompanhadas de propostas que visam ampliar o potencial, a qualidade e os resultados da educação em uma rede de ensino pública (ou privada), em estreita relação com os objetivos e interesses financeiros de instituições transnacionais de vários modelos de influência e operação, podendo gerar narrativas e decisões contraditórias, conflitos, resistências e exclusões sociais.

Uma outra característica das políticas educacionais é que, em geral, são projetadas no contexto de redes sociais de grande influência global para deliberarem sobre requisitos de infraestrutura, quantitativo e formação profissional e condições de trabalho ideais, que nem sempre encontram as mesmas premissas no contexto da prática para onde são direcionadas, haja

visto as desigualdades regionais e de capacidades locais nas unidades operacionais das redes de ensino, especialmente, as da esfera pública de países como o Brasil.

Nesse sentido, dois aspectos importantes devem ser considerados em relação às políticas educacionais com repercussão sobre seus efeitos:

- a. o de que elas não são pensadas e nem planejadas apenas no âmbito dos estados-nação, pois, no atual cenário geopolítico e econômico globalizado, as políticas circulam além-fronteiras nacionais por inúmeras fontes transnacionais distribuídas;
- b. o fluxo dos processos políticos corresponde às narrativas do discurso, isto é, as metalinguagens são construídas para influenciar interlocutores, trazendo normalmente a ideia de inovações tomadas como o novo e o bom para a educação, para que sejam interpretadas e aceitas.

Nessa lógica de ser um instrumento decorrente de uma estratégia global, para orientar profissionais no sentido de atuarem segundo uma estratégia tanto quanto local, as políticas educacionais se materializam, em geral, como instruções que carregam em si uma tendência definida, mas também podem representar apenas uma declaração simbólica, para passarem a ideia de que há uma política elaborada.

Ao expressarem a tendência de um governo, as políticas educacionais estarão sempre sujeitas a mudanças, interpretações e traduções, e podem ser compreendidas como medida para resolver problemas da prática escolar, por meio de um processo em que se transformam em algo diferente e inovador que provoca conflitos, contradições, demandas, rejeições e expectativas.

Assim, dou início com a apresentação de contextos que ampliaram minha atração pela simbiose sociotécnica entre políticas educacionais e tecnologias e apresento esta tese, que tem como tema as Políticas Educacionais para Inserção de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)¹ no Ensino Fundamental. De origem acadêmica, ela está integrada à linha de pesquisa Tecnologias, Linguagens e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), cujo trabalho foi realizado com apoio da

¹ O acrônimo TDIC é derivado do inglês ICT – *Information and Communication Technologies* – (NEWTON, 2000, p. 420) que corresponde, em português, à sigla genérica TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação – se referindo às tecnologias integradoras da informática e das [tele] comunicações, desde a era da eletrônica analógica e antes da Internet. Entretanto, com a evolução de componentes sólidos semicondutores, surgiram a eletrônica digital e a lógica de comandos digitais, acelerou-se a miniaturização dos componentes com o Circuito Integrado – *chip* –, criou-se os protocolos de transmissão de dados, a *Word Wide Web* – um sistema baseado em hipertextos digitais para buscar e acessar recursos na internet – (NEWTON, 2000, p. 962, tradução minha) e a convergência tecnológica, possibilitando o processamento de dados em multimídia – textos, imagem, vídeo e som – simultâneos e em tempo real, a linguagem digital e a cibercultura na comunicação. Nesta tese, por contemplar tecnologias digitais cada vez mais presentes na sociedade e nas escolas, utilizei a sigla TDIC ao invés de TIC, exceção feita em citações diretas para preservar o rigor normativo e o respeito aos autores.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.

As políticas educacionais serão analisadas aqui como processos discursivos de comunicação, configurados sob a influência de macrocontextos e de microcontextos emergentes entre os espaços institucionais percorridos até a arena da prática escolar, tendo como campos de provas locais a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Aracaju e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Oviedo Teixeira, uma unidade operacional da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA).

As políticas educacionais são usualmente entendidas como medidas para se resolver um ou mais problemas no setor, oferecendo vasto material descritivo na forma de legislação, normas, resoluções, portarias e instruções, voltadas para a prática escolar, firmando a presença predominante do governo como formulador de políticas.

A educação como política de Estado no Brasil tem como marco legal vigente a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016a), especificamente, na Seção I – Da Educação, entre os Artigos 205 a 214 do Capítulo III, estabelecendo, em linhas gerais, princípios, responsabilidades, condições, garantias, organização e direcionamento de recursos, sendo obrigatória e gratuita a educação básica, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Contudo, parte significativa dos contextos emergentes que integram o processo de comunicação objeto desta tese é estabelecida no curso de execução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), Lei n. 9.394/1996 que, em seu Artigo 8º do Título IV – Da Organização da Educação Nacional, estabelece que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino².” (BRASIL, 1996).

A LDB/1996 também estabelece no Artigo 8º que “Caberá à União a coordenação da política nacional da educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias da educação.” (BRASIL, 1996). A lei também determina que “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização...”,

² Um sistema é definido como um conjunto organizado de ideias ou teorias ou de elementos interrelacionados, os quais são identificados como componentes, subsistemas ou subunidades, que interagem no processamento de uma função desempenhada pelo sistema como um todo para uma determinada finalidade. Os chamados sistemas de ensino – federal, estaduais e municipais – da LDB devem ser considerados como componentes do sistema nacional de educação e compostos pelos respectivos subsistemas administrativos, tais como: Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), na esfera federal; Secretaria Estadual de Educação (SEE); Conselho Estadual de Educação (CEE); Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação, na esfera estadual; Secretaria Municipal de Educação (SME) e Conselho Municipal de Educação (CME), na esfera municipal (LIBÁNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 324).

complementando, no Artigo 11º, que “Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.” (Ibid.).

Essa organização em sistemas de ensino previsto na LDB/1996 pressupõe a formação de um todo coerente de elementos materiais e normativos funcionalmente independentes, mas constituintes de uma unidade, sem que esse arranjo opere com ausência de tensões, de conflitos e de contradições entre os elementos integrantes. Estes promovem inter-relações dentro do chamado Sistema Nacional de Educação (SNE) e, externamente, com outros sistemas da sociedade, representados por setores da educação, da política, da economia, da cultura, do judiciário, do religioso e com representantes locais do entorno das escolas.

Dessas inter-relações emergem políticas educacionais e organizativas pressionadas por contextos de influência de origem global, que se tornam oficiais-normativas, com a produção de textos políticos voltados para especificidades locais, que dependem de fatores históricos, ideológicos, culturais e econômicos.

As pressões sobre os vários sistemas de ensino e em seus respectivos elementos vêm aumentando, principalmente porque tem sido crescente a demanda de educação para o desenvolvimento econômico, visto que as formações de alfabetização, letramento, habilidades e competências, exigidas pelo mercado de trabalho composto por instituições cada vez mais dependentes das tecnologias, são geradas na educação básica, no ensino médio tecnológico e no ensino superior profissionalizantes.

O crescimento da interdependência entre a educação e o desenvolvimento econômico resulta, sobretudo, da globalização³, que começou a ser redesenhada e acelerada na Europa após 1989, com a queda do muro de Berlim, um símbolo da polarização do mundo partido entre os regimes capitalista e socialista, como fruto da emergência simultânea de novos polos de poder e diferentes blocos geopolíticos entre os estados-nação preexistentes.

Dentre as novidades do novo ciclo capitalista e do processo civilizatório dessa globalização, destaco os avanços tecnológicos com efeitos na reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, na compreensão sobre o papel do Estado na economia, nas mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho, nos novos hábitos de consumo e no enfrentamento de crises globais de natureza ambiental, econômica e de saúde sanitária, como

³ De acordo com Ianni (1997, p. 7), “A globalização no mundo expressa um novo ciclo do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações, [...] a sociedade global, como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória.”

a pandemia da Covid-19 declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS)⁴, que se alastrou pelo mundo a partir do final de 2019, conforme mapa de alcance mundial da doença mostrado pela BBC News Brasil⁵, afetando diretamente a regularidade de vários setores produtivos considerados não essenciais.

Pressionados a reagir no sentido de proteger a população no Brasil, a Presidência da República, o Ministério da Justiça e Segurança Pública e o Ministério da Saúde aprovaram a lei federal 13.979⁶, em 06 de fevereiro de 2020, dispondo sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Em sequência, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6⁷, de 20 de março de 2020, e o Governo do Estado de Sergipe, o Decreto nº 40.560⁸, de 17 de março de 2020, que, dentre outras providências, “determinou o fechamento das escolas”, sob um contexto que causava pânico na população em geral devido aos efeitos letais da pandemia emergente.

Na educação brasileira, as escolas das redes públicas e privadas em todos os níveis de ensino tiveram de paralisar as aulas presenciais, em obediência à lei federal, aos decretos-lei estaduais e às leis complementares municipais, devido aos riscos de transmissão do vírus por aglomeração, à necessidade de distanciamento entre as pessoas e o confinamento para quem estivesse incluído em grupos de riscos de maior gravidade com os efeitos da infecção.

No entanto, entre abril e dezembro de 2020, o Conselho Nacional da Educação (CNE) publicou pareceres, conforme Quadro 1, com o objetivo de reorganizar o calendário escolar daquele ano e flexibilizar a implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. O sentido de tais políticas estabelecidas pelo Conselho Pleno (CP) do CNE foi orientar decisões e procedimentos para que as atividades educacionais pudessem ser retomadas no âmbito da educação nacional, ainda que de forma precária, considerando as diferentes condições de operação das redes educacionais no país.

Respondendo rapidamente às orientações, as escolas privadas reagiram com maior celeridade e ofereceram a alternativa do ensino com suporte tecnológico, para tentarem reduzir a perda de aprendizagem dos estudantes com a descontinuidade das aulas presenciais e com a

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em 15 jun. 2020.

⁵ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51718755>. Acesso em 15 jun.2020.

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em 18 abr.2021.

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em 26 nov. 2021.

⁸ Disponível em: <https://segrase.se.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/3350/#e:3350>. Acesso em 26 nov. 2021.

paralisação da prestação dos serviços educacionais que lhes asseguravam a sustentabilidade operacional.

Quadro 1 – Pareceres do Conselho Nacional de Educação / MEC – abril a dezembro /2020

Nº	ASSUNTO	DATA
5/2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia do COVID-19.	28/4/2020
9/2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia do COVID-19.	8/6/2020
10/2020	Prorrogação do prazo que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritas decorrentes da pandemia da COVID-19.	16/6/2020
11/2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.	7/7/2020
15/2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei no 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo no 6, de 20 de março de 2020.	6/10/2020
16/2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer nº 11/2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no Contexto da Pandemia.	9/10/2020
19/2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei no 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo no 6, de 20 de março de 2020.	8/12/2020

Fonte: CNE/CP/MEC.

No setor público, entretanto, essa alternativa esteve longe de ser implementada a curto prazo, devido à ausência da inserção das TDIC e projetos pedagógicos adequados à cultura digital nas respectivas redes, apesar dos investimentos em programas e projetos realizados desde o final da última década do século passado.

Muito antes das contingências provocadas pela pandemia de 2020, as transformações culturais, econômicas, tecnológicas e políticas da racionalidade neoliberal – que será objeto de análise temática na Seção 2 – pressionavam o modelo pedagógico e o processo de ensino e aprendizagem da escola clássica, caracterizada pela tecnologia de produção de massa da 2ª

Revolução Industrial, que já se mostrava obsoleta em relação às demandas do mundo globalizado e da cultura digital.

No Brasil, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999 – 2002), eleito pelo partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), foram adotadas políticas neoliberais de desregulamentação, flexibilização e descentralização administrativa e econômica, plenamente alinhadas à pressão dos credores financeiros internacionais.

Dentre essas políticas incluíam a descentralização de ações e programas para formação de profissionais da educação, pois o consagrado modelo da escola moderna de massa baseada na disciplina e na instrução, como toda tecnologia de produção industrial fordista, havia entrado em choque com a cultura da velocidade e das redes emergente e, em xeque, pressionada pela ideia de competências e habilidades para a aprendizagem ao longo da vida proposta pela União Europeia no final da última década do século XX.

Para reagir ao descompasso tecnológico e cultural na educação, o MEC baixou a Portaria nº 522⁹, de 9 de abril de 1997, e criou o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica e suprir as escolas com computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. O ProInfo teve como foco a difusão do uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal.

A política de descentralização e autonomia administrativa assim entendida pelo MEC determinava que as normas, as diretrizes e os critérios e a operacionalização do ProInfo seriam desenvolvidas sob responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância daquele ministério, tendo como entidades de articulação as secretarias de educação do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios.

O modelo operacional do ProInfo foi estruturado para funcionar por meio de coordenações estaduais formadas por Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). Os NTE, que deveriam ter papéis de destaque na formação e manutenção da Rede Nacional de Informática da Educação, foram equipados com infraestrutura de informática e comunicação, onde atuavam profissionais de educação e especialistas em *hardware* e *software*. Além dos recursos materiais montados em laboratórios de informática com pontos de presença com acesso à Rede Nacional de Pesquisa (RNP), os NTE desenvolveram e implementaram programas de sensibilização e de formação continuada de professores em todo país.

⁹ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. Acesso em 12 jul. 2022.

Outros programas e projetos nacionais, como o Programa Um Computador por Aluno (ProUca), e regionais, como o Escola do Futuro (E-Futuro) e os Projetos Estruturantes em Aracaju, por exemplo, foram desenvolvidos e aplicados nas redes públicas de ensino básico simultaneamente ao ProInfo. A partir de 2018, o MEC priorizou o Programa Inovação Escola Conectada (PIEC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), descontinuando os demais programas citados.

Assim, forçado pela descontinuidade do ProInfo, pela prematuridade do PIEC e da BNCC e pela contingência das ações de proteção contra a pandemia do Covid-19, no final de 2020, o Ensino Remoto Emergencial (ERE)¹⁰ começou a ser oferecido nas escolas, institutos e universidades da rede pública, por meio de processos emergenciais concebidos por iniciativas das secretarias estaduais ou das próprias escolas isoladamente, diante da incerteza do retorno regular às aulas presenciais em 2021.

O macrocontexto da pandemia do Covid-19 agravou o descompasso recursal próprio do modelo padronizado e inflexível da escola clássica de educação predominante no microcontexto local das escolas públicas de ensino básico no Brasil. Essa situação também agravou sem surpresas as operações na Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA), que, desde a pesquisa que realizei, entre 2012 e 2014¹¹, e após, com as atualizações executadas no período da pesquisa desta tese, vem encontrando dificuldade em se renovar com a implementação continuada das políticas educacionais propostas pelo MEC e por meio de seus próprios projetos.

Duas administrações da Prefeitura Municipal de Aracaju com tendências ideológicas e políticas distintas, a primeira apoiada pelo Partido Comunista do Brasil – PC do B – e a segunda pelo partido Democratas, implementaram, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o Projeto Escola do Futuro (E-Futuro), em 2012, e os Projetos Estruturantes em 2013, respectivamente, ambos com investimentos para a instalação de TDIC em salas de aula.

Com o E-Futuro foram adquiridas 120 Lousas Digitais Interativas (LDI), das quais 52 foram instaladas em salas de aula em cinco (12,2%) escolas da rede que atendiam 16,6% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental. Do restante das LDI, duas foram instaladas no Centro Municipal de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CEMARH), sendo 66 unidades encaminhadas para o almoxarifado, até que reformas de infraestrutura fossem concluídas em escolas da rede. (PEREIRA, 2015).

¹⁰ O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas. (BEHAR, 2020). n

¹¹ Disponível em: <http://bdtd.ufs.br/handle/tede/1661>. Acesso em 05 nov. 2015.

Com o E-Futuro foram distribuídos o equivalente a 18.000 *netbooks* equipados com *softwares* educativos aos alunos matriculados no ensino fundamental naquele ano para concretizar a inclusão digital e auxiliar a aprendizagem. Porém, “[...] a exemplo de outras experiências similares com o ProUca, a distribuição dos aparelhos sem a infraestrutura e o suporte técnico necessários para atender as demandas da rede comprometeu a apropriação dos novos recursos pelos professores e a utilização regular no processo de ensino e aprendizagem” (PEREIRA, 2015, p. 161).

No âmbito dos Projetos Estruturantes foram adquiridas mais 150 LDI. Estas mais as 66 unidades em estoque, totalizaram 216 unidades aptas a equiparem as salas de aula da rede entre 2013 e 2014. Daquele total, 130 foram instaladas, sendo 119 em Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), 6 em Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), 3 no Departamento de Tecnologia da Informação (DTI) e 2 em áreas da administração da SEMED e da Prefeitura Municipal de Aracaju, restando 86 unidades em estoque. (PEREIRA, 2015).

Os Projetos Estruturantes também adquiriram recursos didáticos do Instituto Positivo e do Programa Estruturado do Instituto Alfa e Beto para melhoria dos resultados da alfabetização, além do aluguel de serviços com uma operadora de telefonia e dados para automatizar a gestão escolar, dentre outros, sem que atingissem a plenitude dos objetivos planejados e garantissem a continuidade e resultados satisfatórios nos anos seguintes.

Ao final, o que restou foi a evidência de que, no período pesquisado, a política educacional na RPMEA demonstrou ser mais um processo de extensão inserido sem a participação efetiva dos profissionais de educação das unidades escolares, os quais interpretaram e traduziram a oportunidade de inserção das LDI, por exemplo, como um processo de interesse político do prefeito, tornando-se de pouca aplicação didático-operacional pelos profissionais da educação da RPMEA, caracterizado pelo desuso daquela TDIC na plenitude de seus recursos.

Nesse sentido, o investimento das administrações municipais para equiparem a rede escolar com as tecnologias citadas nos projetos E-Futuro e Estruturantes, não apresentou os retornos esperados. A constatação que prevaleceu nas duas gestões foi a de que,

apesar dos instrumentos normativos vigentes permitirem a gestão democrática e orientarem a autonomia progressiva e representativa através dos Conselhos Escolares, a administração da SEMED centralizava as decisões do planejamento estratégico e as unidades escolares não utilizavam a autonomia para desenvolver projetos inovadores que pudessem concorrer com a metodologia do ensino tradicionalista predominante. (PEREIRA, 2015, p. 160).

Se a Educação como política de Estado propõe ser mediadora do processo de formação para a cidadania e para o trabalho, para que seus protagonistas possam superar os desafios contemporâneos trazidos pela cultura da velocidade e das redes, que demanda a inserção das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, esses profissionais da educação terão, inevitavelmente, que interpretar as políticas afins, representadas pelos programas nacionais e projetos locais, compreendê-las e recontextualizá-las para atuarem no contexto da prática pedagógica sob as condições inerentes às escolas.

Nessa linha, como objeto de pesquisa para a compreensão e fundamentação desta tese, decidi pela investigação do percurso discursivo de contextualização e recontextualização das políticas educacionais para inserção de TDIC e de apropriação da cultura digital na educação básica, analisando as categorias dos Ciclos de Políticas como abordagem analítica auxiliar, ou seja: desde o macrocontexto das redes de influência global, passando pelo contexto intermediário de produção dos textos das políticas, até o microcontexto na SEMED e na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Oviedo Teixeira em Aracaju.

Uma vez apresentados o tema e o objeto da pesquisa, devo esclarecer que eles têm muito a ver com a minha caminhada acadêmica e profissional, especialmente pelo reconhecimento das relações construtivas com os colegas, certeza da importância dos estudos e da pesquisa e pelo meu interesse pela tecnologia. São estimulados também pelo respeito e prazer na relação com inúmeros engenheiros, professores e professoras de diferentes formações, e com o orientador desta tese, com os/as quais caminhei e ainda caminho em percurso edificante no trabalho e na vida.

Esses caminhos me levaram até esta tese como um *continuum*, um processo que, desde os primórdios da minha formação, foi se desenvolvendo sem que eu tivesse a noção exata para onde eu seria levado, até que as oportunidades surgiam e minhas escolhas me asseguravam mais aprendizado e interesse pela educação e pelas tecnologias, viajando pelos séculos XX e XXI e testemunhando os acontecimentos.

Nascido no início da segunda metade do século XX, minha formação escolar básica foi a mesma que serviu ao projeto da era moderna. Em 1961, na minha cidade natal, Campinas (SP), comecei o extinto curso primário do Colégio Cesário Mota, um dos primeiros institutos de educação privada do município, onde fui alfabetizado seguindo as lições da Cartilha Sodr e, pelo método da alfabetiza o silábica.

Derivadas do modelo prussiano, as escolas por onde passei naquela época tinham salas de aula bem iluminadas e o método de ensino consistia no professor como a única fonte e

autoridade do conhecimento. Aquele professor “sol” se comunicava de forma global e frontal em relação aos seus alunos dos quais eram exigidos comportamento uniforme, disciplina e postura ereta e passiva.

A pedagogia era baseada nas regras disciplinares, na instrução e em avaliações padronizadas, sob a responsabilidade do professor expositor e aplicador de tarefas, utilizando o livro didático e muitas outras tecnologias escolares conhecidas, tais como o lápis, o caderno, a régua, o estojo, a borracha, a caneta tinteiro, o mata-borrão, o quadro negro, o giz e o apagador, dentre outras, que auxiliavam o processo de ensino e aprendizagem.

Acelerada pelos desenvolvimentos tecnológicos dos anos 1960 e 1970, a indústria eletroeletrônica crescia no Brasil e no mundo com o lançamento de equipamentos de gravação e reprodução de textos, áudio, imagem e vídeo de alta qualidade. Esse avanço tecnológico fora possível tendo em vista as invenções e aperfeiçoamentos dos dispositivos eletrônicos de dimensões menores, baseados em materiais semicondutores, tais como o germânio, silício e gálio, transformados em diodos, transistores e derivados, que substituíam as válvulas a vácuo, bobinas e capacitores eletrolíticos nos circuitos elétricos e eletrônicos analógicos, possibilitando o início da miniaturização, da digitalização e da portabilidade na eletrônica.

Nessa mesma época, o mercado de eletroeletrônicos já oferecia aparelhos de reprodução de áudio, como os toca-discos de vinil, e de gravação eletromagnética, como os gravadores de rolo ou de fitas cassete, os quais eram conectáveis diretamente. Essa facilidade técnica me possibilitou selecionar as músicas preferidas dos álbuns musicais adquiridos nas lojas de disco, para regravá-las com exclusividade e ouvi-las como um *play list* particular, por exemplo, em um *tape deck* na sala de casa de um amigo, ou no toca fitas do próprio carro, descartando as demais músicas do álbum.

Ao produzir fitas cassete com a seleção das músicas preferidas de um álbum descartando as indesejadas, ainda que eu não soubesse, eu estava contribuindo para uma emergente tendência sociotécnica e cultural na comunicação, posteriormente denominada cultura das mídias e analisada como uma etapa de produções alternativas intermediária entre a cultura das mídias de massas e a cultura digital no campo das comunicações.

Como um fenômeno do tecido cultural das comunicações características da modernidade e da pós-modernidade respectivamente, aquela tendência, anos após, transformar-se-ia em um dos pilares da cibercultura após o desenvolvimento da convergência tecnológica nas indústrias de eletroeletrônicos, de informática e de telecomunicações, que possibilitou o tecido da cultura da convergência.

O meu interesse e aprendizado pelas técnicas e tecnologias da eletrônica e as perspectivas oferecidas pelo mercado industrial e de serviços em crescimento me orientaram para a formação em Engenharia Eletrônica, tendo sido aprovado no vestibular do Instituto Nacional de Telecomunicações (INATEL) na turma de 1973.

Logo após concluir a graduação em engenharia eletrônica, iniciei minha carreira profissional em agosto de 1977, nas Telecomunicações de Sergipe S.A (TELERGIPE), uma empresa de economia mista, concessionária de serviços públicos de telefonia e transmissão de dados no Estado de Sergipe, vinculada ao Sistema Telecomunicações Brasileiras S.A (TELEBRÁS), onde atuei até agosto de 1998 e, após a privatização, na TELEMAR NORTE-LESTE S.A até novembro de 2002.

Além da experiência profissional adquirida na engenharia, destaco a oportunidade de ter vivenciado os avanços técnicos e tecnológicos no setor industrial e de serviços ligados à eletrônica, à informática e às telecomunicações, como protagonista e usuário das profundas transformações ocorridas a partir das três últimas décadas do século XX até o presente. Essa vivência me permitiu compreender que a inovação e as melhorias contínuas nos processos de produção eram entendidas pelos profissionais do setor como oportunidades estratégicas de crescimento individual e de fortalecimento das competências para progressão na carreira dentro da empresa pública e, posteriormente, visando atenuar a ameaça de desemprego e manter a competitividade profissional no mercado de trabalho privado.

Um dos requisitos fundamentais que venho valorizando ao longo da minha carreira profissional é a formação continuada pelo aproveitamento frequente das ofertas de capacitação em tecnologias, processos, liderança e em gestão. Tal visão estratégica me permite, de forma acumulada e progressiva, agregar um *back ground* que garante uma percepção ampla e segura dos fenômenos que procuro pesquisar, além de fortalecer minha crença de continuar valorizando a aprendizagem qualquer que seja meu objetivo.

Entre março de 2003 e abril de 2010, atuei no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em Sergipe, que me abriu as portas no setor de educação técnica e tecnológica no nível médio profissionalizante, onde fui gerente geral do Centro de Tecnologia e Educação Integrado da Construção Civil (CETICC).

Após a valiosa experiência como responsável de uma escola de formação técnica que, dentre outras atividades, mantinha uma estratégica relação técnica e tecnológica com o setor empresarial da Construção Civil de Sergipe, com uma ONG alemã, a GTZ, e com o SEBRAE, por meio do Programa Competir voltado para o empreendedorismo industrial da região nordeste, tive a oportunidade de gerenciar o Núcleo de Sistemas, o Planejamento e Controle e

a Controladoria do SENAI-SE, do SESI-SE e do IEL-SE na sede da Federação das Indústrias do Estado de Sergipe (FIES).

Foi também durante este período que retornei à academia para concluir um curso de especialização (*lato sensu*) em Filosofia em Ética e Epistemologia, pela UFS, entre 2006 e 2008, que foi concluído com a monografia intitulada *Ciência e Paradigma: análise das consequências da implantação de um novo paradigma tecnológico no SENAI/SE à luz do modelo kuhniano de explicação do processo científico*.

Embora não seja objeto central desta pesquisa, o contexto institucional da educação superior no qual me reintegrei teve forte influência na minha formação e no apoio para o desenvolvimento dos trabalhos das pesquisas realizadas e, portanto, entendo que merece ser destacado nesta introdução, na qual procuro situar os contextos que contribuíram para o encontro com o tema pesquisado.

Passado o período no SENAI, em 2010, decidi dar prosseguimento à formação para o magistério superior me dedicando integralmente ao objetivo de me tornar um pesquisador e docente na área de Educação. Havia chegada a hora de me dedicar a uma profissão mais voltada às pessoas em formação do que às corporações empresariais.

Minha primeira iniciativa nesse sentido, foi buscar a graduação no Curso de Letras Inglês pela Universidade Tiradentes, entre 2010 e 2012. Essa formação ampliou minha formação acadêmica com a licenciatura, curso no qual se destacaram as disciplinas de base pedagógica e os estágios curriculares com as quais reciclei e reforcei minha fluência em uma língua estrangeira, um importante requisito para as seleções de mestrado e doutorado seguintes.

No primeiro semestre de 2011, fui aprovado na seleção de alunos portadores de diplomas de graduação para cursar a concorrida disciplina *As Novas Tecnologias e a Educação*, ministrada pelo professor doutor Henrique Nou Schneider e oferecida pelo antigo Núcleo de Pós-graduação em Educação (NPGED) da UFS. Ao longo do curso, tomei ciência das possibilidades oferecidas pelas TDIC como recursos auxiliares para práticas de aprendizagens da cultura digital e da cibercultura aplicáveis para a formação de professores e alunos em todos os níveis da educação.

No mesmo período, como aluno do curso de graduação em Licenciatura Letras Inglês citado, decidi pela execução da disciplina *Estágio Supervisionado I* executada no Colégio Estadual Carlos Firpo, no município da Barra dos Coqueiros, vizinha à Aracaju, porém localizada na margem leste do rio Sergipe. O colégio operava com 1265 alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio, correspondendo a maior escola daquela localidade que fazia

parte da experiência piloto do Programa Um Computador por Aluno (ProUca)¹², instituído pela Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010, que fez parte da política nacional de tecnologia educacional do Ministério da Educação.

O objetivo do referido estágio supervisionado era desenvolver uma pesquisa de observação na prática pedagógica da disciplina de Inglês no ensino fundamental, mas, diante da oportunidade de pesquisar a inserção de uma tecnologia digital naquele contexto local, fui autorizado a pesquisar o ProUca.

Nessa primeira prática de pesquisador na educação básica, identifiquei que, embora o ProUca apresentasse deficiências de planejamento, instalação e operação, os alunos responderam satisfatoriamente ao uso dos dispositivos eletrônicos, apesar da ausência de uma prática pedagógica programada para as atividades em sala de aula. Essa conclusão foi importante para expor o grau de dificuldades técnicas e operacionais envolvendo a inserção de tecnologias na educação básica e, ao mesmo tempo, estimular meu interesse pelo aprofundamento dos estudos nessa área de grande potencial para a inclusão social com a apropriação da cultura digital.

Ao concluir a disciplina As Novas Tecnologias e a Educação, fui convidado a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação (GEPIED) pelo seu coordenador e orientador desta tese, professor Henrique Nou Schneider. Em meio aos estudos desenvolvidos no GEPIED, descobri alguns trabalhos acadêmicos de relevância sobre o tema desta tese que haviam sido concluídos nos programas de pós-graduação em educação da UFS e da UNIT.

O primeiro deles foi apresentado pela professora Rita de Cássia Amorim Barroso, em 2012, com o título ProInfo em Sergipe e a Política Estadual de Inserção das TIC na Educação: um olhar a partir da gestão e formação de professores no NTE de Lagarto e Aracaju. A pesquisa tinha a finalidade de analisar a relação de dependência da gestão estadual da educação pública para com as diretrizes MEC e a influência daquele ministério do poder executivo federal na construção da política estadual para a utilização de TIC em Sergipe.

Barroso (2012) considerou que a inexistência de uma política pública de gestão na educação estadual voltada para garantir a inserção de TIC na educação sergipana era uma das causas da formação dos professores nos NTE dependerem, predominantemente, das diretrizes

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/prouca>. Acesso em abril 2012. Em Sergipe, a partir de agosto de 2010, “o MEC iniciou experiência piloto com o programa ‘Um Computador por Aluno (ProUca)’ nas escolas urbanas e rurais do município da Barra dos Coqueiros, distribuindo *netbooks* para professores e alunos em todas as unidades escolares daquele município. [O ProUca] também iniciou ação semelhante em Aracaju, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Thetis Nunes e, em São Cristóvão, no colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). (PEREIRA, 2015, p. 16).

do ProInfo, as quais se caracterizavam por estarem em descompasso com as especificidades e as necessidades pedagógicas dos profissionais de educação das escolas do Estado.

Também em 2012, a professora Sheilla Silva da Conceição, uma das integrantes do GEPIED, publicou o livro *Informática Educacional na Rede Pública de Ensino Fundamental: o ProInfo em Aracaju*, para analisar se o programa de informação das escolas da rede estadual (ProInfo) estava favorecendo mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem de Aracaju, considerando tais mudanças como o aprimoramento de habilidades com autonomia e pensamento crítico exigidos pela sociedade do conhecimento.

Somada às recomendações de ordem técnica e material da pesquisa, a autora destacou na conclusão a ausência de uma gestão articulada pelos profissionais da educação “[...] de modo a construir uma proposta pedagógica personalizada das escolas, que leve em consideração os anseios dos alunos, a formação continuada dos professores e os benefícios dos recursos tecnológicos disponíveis ...” (CONCEIÇÃO, 2012, p.241).

Em 2013, a professora Josevânia Teixeira Guedes apresentou a pesquisa intitulada *Convivência de Tecnologias Educacionais no Ensino Médio: representações entre professores e alunos do Colégio Estadual Dr. Carlos Firpo (Barra dos Coqueiros – SE)*. A pesquisa tinha como objetivo analisar as funcionalidades didáticas e pedagógicas e a metodologia da aplicação do ProUca e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no Ensino Médio da Rede Pública, nas óticas docente e discente, quanto à especificidade da disciplina Língua Portuguesa.

A autora concluiu que a metodologia utilizada para as aulas era basicamente a mesma mantida há décadas, não havendo a preocupação com mudanças de rumo diante da nova realidade dos programas pesquisados, tão pouco com a revisão do projeto político pedagógico do colégio, apesar da distribuição garantida dos recursos e daquela instituição “[...] ostentar a riqueza de pilhas de coleções de livros didáticos de boa qualidade e um estoque de laptops.” (GUEDES, 2003, p. 147)

Guedes atribuiu a dificuldade encontrada em avançar com a metodologia a um conflito entre o Antigo e o Novo na escola, marcado pelo tradicionalismo e conservadorismo, pelas crenças e teorizações informais ao longo da condução do processo educacional que vivenciaram e continuavam vivenciando. Para Guedes (2013, p. 151), esse conflito tem a ver com “[...] a convivência entre sujeitos de diferentes gerações cujo efeito se traduz numa completa indiferença às transformações sociais, gerando um ambiente anacrônico de obsolescência e omissão”, com a manutenção de aulas repetitivas, que não se renovam no sentido de um processo de ensino e aprendizagem mais atrativo para as novas gerações.

Em 2014, a professora integrante do GEPIED Daniele Santana de Melo apresentou a dissertação de mestrado intitulada Projeto UCA em Sergipe: análise da inclusão sociodigital e da formação continuada em serviço dos professores em uma escola da rede pública. A pesquisa teve como objetivo analisar o processo de inclusão sociodigital por meio da distribuição de equipamentos do ProUca, sob uma perspectiva de formação continuada em serviço, proporcionada por um dos projetos articulados pelas políticas públicas direcionadas às tecnologias da informação e comunicação no meio educacional, tendo como campo de provas a Escola Estadual Engenheiro Elias Andrade no município de Moita Bonita em Sergipe

Melo (2014, p. 9) considerou que era necessário associar os projetos implementados na escola a “[...] uma proposta de intervenção direcionada a um processo de intervenção constante, no qual os professores sejam protagonistas, sinalizando as necessidades prioritárias de acordo com o contexto escolar no qual estão inseridos, [para] melhor direcionamento [das] práticas futuras.”

Em 2015, a professora Andréa Karla Ferreira Nunes publicou, pela Editora da UNIT, a obra Políticas públicas e TIC na Educação: DITE Sergipe 1994 a 2007, que teve como objetivo interpretar a criação e as ações da Divisão de Tecnologia de Ensino (DITE) na difusão e inserção das tecnologias na educação nas escolas públicas do Estado de Sergipe. A pesquisa considerou o recorte entre os limites cronológicos de 1994, considerado como marco inicial de sistematização das políticas para uso das tecnologias educacionais, e 2007, por corresponder ao ano no qual os programas e projetos afins foram redimensionados e integrados na rede escolar estadual.

A tese defendida por Nunes (2015) confirmou a criação e a consolidação da DITE como um processo eficaz na disseminação e execução da políticas educacionais que lhe foram atribuídas tornando-a difusora das TIC nas escolas públicas de Sergipe. Nunes (2015, p. 218) constatou, no entanto, que as dificuldades enfrentadas pela DITE “[...] estiveram relacionadas à gestão, à manutenção dos equipamentos e aquisição desses e à supervisão e acompanhamento das ações.” Em relação às dificuldades, a autora atribuiu aos problemas ligados à dependência de suporte do Departamento da Educação da Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Naquela etapa da minha formação, o contexto institucional na educação superior no qual eu me enquadrava estava integrado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa (POSGRAP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), recomendado com nota 4 pela CAPES em 2017, e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Informática na Educação (GEPIED), no qual continuo como membro desde 2011.

O GEPIED está vinculado ao Departamento de Computação (DComp) da UFS e certificado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹³. O grupo é composto por pesquisadores e discentes com formações diversificadas, os quais desenvolvem estudos e pesquisas abrangendo as linhas de pesquisas relacionadas à informática na educação, interação humano-computador, *e-learning* e ambientes virtuais de aprendizagem, tecnologia e humanidade e computação afetiva, executadas dentro das atividades de docência, pesquisa e extensão universitárias.

Entre 2013 e 2015, conclui o programa de Mestrado em Educação do PPGED com a dissertação intitulada *A Lousa Digital Interativa na Rede Pública Municipal de Aracaju: uma tecnologia digital de informação e comunicação como vetor de transformação cultural*.

Um dos condicionantes sociotécnicos considerados na pesquisa do mestrado apontou para a contradição entre o planejamento da política pedagógica da RPMEA, que visava inserir a LDI no ensino fundamental, e a prática escolar vigente, baseada no ensino clássico¹⁴ e auxiliada pelo livro didático estruturado com roteiros de aula pré-definidos que não estimulavam a utilização da tecnologia digital. Essa constatação serviu de referência para a formulação da problemática que inspirou o projeto de doutorado, resultando nesta tese caracterizada como uma investigação mais aprofundada do fenômeno.

A intensa dinâmica intelectual e de produção científica que o PPGED e o GEPIED oferecem ao longo do programa de doutorado e paralelo a ele, me estimularam ao envolvimento com o contexto da prática na UFS. Essa prática incluiu o estudo das instruções normativas do programa, num intenso processo de comunicação com os docentes, com os colegas da turma 2018-1 e do grupo de estudos, diante da observação e da ressignificação dos fenômenos que as relações humanas e, especialmente a educação e as TDIC, suscitam no microcontexto institucional que emerge na trilha de encontro com o tema desta tese.

O PPGED oferece quatro áreas de pesquisas acadêmicas no curso de doutorado para conclusão em até 48 meses e a pesquisa desta tese está inserida na linha Tecnologias, Linguagens e Educação, voltada para a

¹³ Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9651400248119761. Acesso em 15 jun.2020.

¹⁴ O modelo de ensino clássico, conhecido também por ensino monolítico, ou por ensino padronizado cuja denominação utilizarei nesta tese, é compreendido à luz da padronização do ensino herdada do consagrado padrão industrial de produção da era moderna e inclui as seguintes características: ensino padronizado para alunos diferentes, interações predominantemente circunscritas ao ambiente da sala de aula com ambientação disposta em filas, compartimentação das salas por alunos da mesma faixa etária, ritmo da aprendizagem determinada pelo relógio tal como nos turnos de produção das fábricas, conhecimento fragmentado por disciplinas como numa linha de produção, a escola no centro da verdade a ser transmitida com foco no ensino pelo modelo global e frontal e o professor como única autoridade e fonte do conhecimento.

Investigação sobre os processos formativos com as tecnologias; estudos sobre a analítica da aprendizagem, pensamento complexo e pensamento computacional na educação; análise dos aspectos pedagógicos, políticos e sociológicos da comunicação e das tecnologias; reflexões sobre humanidades, língua [e linguagens], culturas digitais, mídia e educação; produção e aprofundamento de metodologias de pesquisa com as tecnologias, a cibercultura; corporeidade e mídias. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2002, p. 2).

O enquadramento do tema desta tese – Políticas Educacionais de Inserção de TDIC na Educação no Brasil – na linha de pesquisa Tecnologias, Linguagens e Educação do programa de doutoramento foi proposto considerando que as práticas educativas nas escolas são uma resultante das estratégias e produções normativas do processo de comunicação das políticas educacionais. Estas são definidas em macrocontextos socioeconômicos e políticos globais que influenciam as etapas de produções da legislação, para, em seguida, serem decodificados e recodificados no microcontexto local na prática escolar, tendo como referencial teórico a Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

A opção pela pesquisa em políticas educacionais voltadas para TDIC em Aracaju se insere devido ao meu interesse nesta área do conhecimento e em face às considerações identificadas na pesquisa do mestrado, as quais apontaram dificuldades na implantação e na continuidade de dois programas de inserção dessas tecnologias na RPMEA: o Programa Escola do Futuro (E-Futuro) e os Projetos Estruturantes, entre 2012 e 2014.

Esse fenômeno sociotécnico me desafiou e incentivou a aprofundar os estudos e a pesquisa, buscando ampliar as fontes de coleta de dados para a análise com o referencial teórico-metodológico, no sentido de garantir o rigor epistemológico que a pesquisa de doutorado requer, uma vez que o cenário geral de inserção de TDIC no ensino fundamental da capital sergipana não apresentou modificações significativas desde 2015 até o presente, mantendo o desuso das lousas digitais nas práticas escolares da RPMEA.

Portanto, como um privilegiado viajante da segunda metade do século XX, período que herdou e contribuiu para reforçar a importância da escola clássica e da técnica como fenômenos sociais marcantes da época, e também viajante do início deste século XXI, caracterizado pelas transformações do modo de ser da juventude com o suporte decisivo das tecnologias digitais – da informática e das telecomunicações – percebi que deveria aprender com as pessoas e com os livros e explorar os ambientes de formação escolar no ensino fundamental para compreender melhor a vida e suas oportunidades.

Essa percepção teve origem na crença epistemológica de que era preciso compreender como os profissionais da educação da escola clássica estão interpretando as produções

normativas do macrocontexto do sistema de ensino e como as traduzem para atuarem na prática escolar. Nesse movimento sociocognitivo do discurso e do contexto, se encontram os desafios da inserção das TDIC no microcontexto escolar e da apropriação da cultura digital nos projetos pedagógicos, para que seja mantida a edificante tradição da interdependência entre a cultura e a educação como canais de inclusão social para a formação cidadã e para o trabalho.

Nessa linha de percepção e aproveitando o acesso aos profissionais da educação na SEMED e nas escolas da rede municipal de ensino em Aracaju, aproximação esta que foi construída durante estágios curriculares executados para cumprir disciplinas do curso de licenciatura em Letras Inglês, iniciei um estudo preliminar em busca de um problema que justificasse o valor social e o rigor epistemológico da pesquisa e do objeto de investigação para um projeto de mestrado.

Naquela oportunidade, chamaram minha atenção o Projeto Escola do Futuro (E-Futuro), implementado em 2012 na gestão do prefeito Edvaldo Nogueira, eleito pelo Partido Comunista do Brasil (PC do B), e os Projetos Estruturantes, executados a partir de 2013 pelo prefeito João Alves Filho, eleito pelo Partido Democratas (DEM). Esses projetos continham programas e sistemas desenvolvidos no campo das tecnologias educativas que proporcionavam dados suficientes para uma pesquisa científica, visto que estavam sintonizados com as expectativas e demandas da época, movidas pelo avanço das TDIC – como a LDI, por exemplo – cada vez mais presentes no cotidiano social, quase sempre, rompendo as estruturas no espaço e no tempo e tornando as relações ainda mais complexas.

O E-Futuro teve o lançamento anunciado em 13 de março de 2012, como mais um passo a favor da qualificação e da modernização do ensino público municipal¹⁵. Segundo o que foi divulgado, o E-Futuro seria executado na rede de escolas municipais da capital em quatro etapas

Na primeira etapa, seriam adquiridos 18.090 computadores (*netbooks*) para os alunos do ensino fundamental, uma espécie de ProUCA municipal, além de 200 computadores (*desktop*) e 104 impressoras para as secretarias das escolas, 160 LDI para uso em salas de aula e 1.726 computadores (*notebooks*) para os professores.

Na segunda fase, o E-Futuro previa a aquisição de uma rede de suporte de telecomunicações e informática integrada, que atenderia as unidades administrativas e escolares que compunham o complexo predial da SEMED e da Prefeitura Municipal de Aracaju (PMA). Na terceira etapa, previa implementar ações de informatização administrativa nas escolas e, na última etapa, incluiria a instalação de circuito fechado de videomonitoramento para auxiliar a

¹⁵ Edvaldo Nogueira lança o projeto E-Futuro. Notícia de 13/03/2012, as 16 h. 28 min., publicada no portal da Prefeitura Municipal de Aracaju. Disponível e: <https://www.aracaju.se.gov.br>.

segurança das unidades escolares e administrativas da SEMED. O investimento total do projeto foi estimado com preços da época em R\$13.137.200,00 e utilizaria exclusivamente recursos da PMA.

Além dos investimentos em tecnologias, o E-Futuro previa oferecer um programa de capacitação dos profissionais envolvidos, para dar suporte ao uso pedagógico dos recursos, a favor do ensino e da pesquisa¹⁶, criando núcleos de tecnologia nas unidades de ensino a serem coordenados por dez professores destinados para este fim nos dois turnos letivos.

Os Projetos Estruturantes da SEMED foram lançados como base para a estratégia de gestão no biênio 2013 e 2014 e incluíam: a alteração da legislação; um pacto de gestão; o ensino estruturado; um programa de tecnologia e gestão das escolas (PROTEGE); e a Orquestra Sinfônica Cidade de Aracaju (OSCAR), correspondendo a uma parceria estabelecida entre a SEMED e a UFS, a partir de 2013, para o ensino da música, o uso de instrumentos musicais e de formação de um coral envolvendo 300 alunos da rede municipal de ensino.

Em relação às alterações da legislação, merece ser destacada a estratégia de gestão que instituiu a Lei Complementar (LC) nº 121/2013 (SERGIPE, 2013a), a qual tratou da gestão democrática das unidades escolares da rede pública, introduziu alterações significativas no sentido de ampliar a concentração do poder decisório dos diretores das escolas e da própria SEMED, reduzindo proporcionalmente a representação da comunidade escolar, substituindo os Órgãos Colegiados pelos Conselhos Escolares e alinhando as propostas do Projeto Político Pedagógico (PPP) ao Pacto de Gestão celebrado entre o diretor da escola e a SEMED.

O Pacto de Gestão, um instrumento de gestão empresarial típico da racionalidade competitiva neoliberal, foi constituído por três grupos de metas que integravam a Valorização da Gestão, totalizando 100 pontos na escala. Desse total, 30 pontos eram correspondentes às metas corporativas, que incluíam a avaliação do desempenho da Direção Escolar, outros 40 pontos integravam as metas locais sobre ações e programas operacionais de caráter específico das escolas para superar as metas do IDEB. – o analfabetismo, a progressão dos alunos e a correção da distorção entre a idade e o ano de curso no ensino fundamental. –, finalizando com as metas de autonomia, que poderiam somar 30 pontos na escala, correspondendo à aplicação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)¹⁷ do MEC e à construção do PPP.

¹⁶ Prefeitura moderniza educação municipal. Notícia de 13/03/2012, publicada no portal da Prefeitura Municipal de Aracaju. Disponível em: <https://www.aracaju.se.gov.br>.

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **PDE Escola**. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>. Acesso em 18 jun. 2020.

O terceiro projeto estratégico estruturante era denominado genericamente de Ensino Estruturado¹⁸, correspondendo à introdução da tecnologia de edição de livros didáticos nos programas do ensino fundamental da rede, através de parcerias com fornecedores de outras regiões do país, em substituição ou complementação à prática da administração anterior que era baseada na utilização dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁹ do MEC.

O último projeto estruturante da SEMED era o Programa de Tecnologia e Gestão da Escola (PROTEGE), que reuniu parcerias com a Guarda Municipal, com uma concessionária de serviços públicos de telecomunicações e com empresas de tecnologias de gestão e de práticas educativas, com o objetivo de proporcionar maior segurança às comunidades escolares, através de policiais da Ronda Escolar, em conjunto com o Projeto Anjos Azuis da Guarda Municipal e peças teatrais sobre segurança, respeito e uso de drogas.

Com a concessionária de serviços públicos de telecomunicações Oi, a parceria da SEMED se referia ao aluguel da licença de uso do aplicativo Diário de Classe Eletrônico, residente em um servidor externo e voltado para gestão educacional, que disponibilizava relatórios de controle e outros conteúdos, como uma biblioteca virtual com 11.500 títulos, além do aluguel do serviço de dados, através da rede pública operada pela concessionária.

Essa mesma parceria também incluía o fornecimento de aparelhos *tablets* aos professores da rede e usuários do sistema, com a finalidade de registrar a frequência dos alunos, atividades curriculares e extracurriculares, registro de notas e observações sobre o comportamento. O objetivo era automatizar algumas rotinas do processo de gestão educacional, na tentativa de eliminar os registros manuais, obter ganhos de produtividade e de confiabilidade dos dados processados e agilizar o atendimento de movimentações de alunos entre escolas da rede.

Com a empresa Joy Street, a parceria com a SEMED resultou na implementação de dois projetos de tecnologia educativa aplicada: a Olimpíada de Jogos Digitais e Educação (OJE) e o concurso Professor Show de Aula. No primeiro caso, a empresa contratada disponibilizava o acesso à sua plataforma externa de dados e de Jogos Eletrônicos, via *internet*, a alguns grupos

¹⁸ Ensino Estruturado é um produto industrial composto por técnicas e tecnologias educativas integradas para oferecer, segundo Cosme Massi, do Educacional e da Positivo Informática, “aulas planejadas, ou estruturadas, e colocadas à disposição dos alunos”. O planejamento do ensino estruturado inclui a identificação dos objetivos da aula, os conteúdos e os textos para a leitura dos alunos; estabelece as atividades de aula (dinâmicas, debates, estudo dirigido, trabalho em grupo, estudo de casos) e prevê os exercícios de fixação e de avaliação (exercícios de fixação, produção de texto, prova escrita, participação em aula). Disponível em: www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo-artigo0031. Acesso em 28 ago. 2016.

¹⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em 30/04/2019.

de alunos previamente selecionados entre o 6º e 9º ano, reunindo-os num espaço providenciado pela SEMED e equipado com computadores.

Analogamente a qualquer jogo eletrônico disponível no mercado, os *games* da Joy Street eram programados para que os competidores, individualmente ou em grupos, avançassem nas jogadas até atingirem diferentes níveis de dificuldades, baseadas em conteúdos dos currículos do ensino fundamental, que deveriam ser superados à medida que o aluno fosse resolvendo as questões ou obstáculos.

Na esteira dos projetos implementados, a SEMED visava também oferecer um programa de formação continuada aos seus profissionais do magistério, no sentido de lhes oportunizar a exploração das potencialidades das tecnologias especialmente a LDI. Essa intenção do órgão gestor da educação da capital sergipana despertou o meu interesse em avaliar como se desenvolvia o processo de formação profissional e os efeitos sobre os projetos pedagógicos com a introdução da tecnologia educativa e seus impactos na rede escolar de Aracaju, especialmente em relação à apropriação da cultura digital e da cibercultura como práticas educativas auxiliares e agregáveis ao ensino padronizado vigente.

Após investigações na SEMED e em escolas da rede, entretanto, não identifiquei avanços na aplicação regular de tecnologias digitais nas práticas educativas em sala de aula, mantendo-se a hegemonia do modelo clássico de ensino auxiliado pelo livro didático. Partindo dessa constatação, encontrei o problema que norteou a pesquisa do mestrado: o desuso da LDI pelos professores nas escolas.

Na prática, a política educacional adotada para o ensino fundamental na gestão Edvaldo Nogueira, ainda que anunciasse a inserção de TDIC nas escolas do município, condicionava o modelo de ensino e os planos de aula aos roteiros do instrumento conteúdo programático da rede municipal de ensino de Aracaju que fora elaborado com base no PNLD do MEC.

Na gestão João Alves Filho, a política educacional foi estruturada também de fora para dentro das escolas da rede da SEMED, se utilizando da tecnologia do ensino estruturado, cujos produtos foram adquiridos junto a duas empresas nacionais produtoras de conteúdo para a educação: o Instituto Alfabeto (para o 1º ano ao 5º ano) e o Sistema Positivo (para o 6º ao 9º ano). Os dois produtos educacionais não reservavam espaços para práticas pedagógicas apoiadas em projetos que utilizassem tecnologias digitais como a LDI, por exemplo.

Ainda que a implantação do conteúdo programático e do ensino estruturado nas duas administrações tenham contado, respectivamente, com a participação de alguns professores voluntários na gestão Edvaldo Nogueira e de consultoria externa na gestão João Alves Filho, o

processo de definição daquelas políticas pedagógicas não se desenvolveu de forma a contar com a participação de profissionais da educação que pudesse ser considerada participativa.

No campo da educação habitado por professores formados nas ciências humanas e, portanto, afeitos às avaliações histórico-culturais e didáticas, a abertura para a crítica estruturada dos conteúdos e para introdução de práticas pedagógicas alternativas com auxílio de tecnologias não poderia deixar de ser incentivada como estratégia operacional para implantação dos produtos. Da mesma forma, a nova política educacional, que pretendia ser inovadora e garantir qualidade nos resultados, sequer considerou a necessidade de estabelecer uma aproximação com as propostas dos Projetos Político-Pedagógicos²⁰ (PPP) das escolas, desconsiderando as particularidades de cada unidade escolar e as diversidades da rede.

É importante destacar que, embora algumas regras de autonomia e de gestão democrática, na administração Edvaldo Nogueira, eram aparentemente descentralizadas (exceto quanto à definição do PPP) e tecnicamente franquizadas na operação, as mesmas regras, na gestão João Alves Filho, eram administrativamente centralizadas na autoridade do diretor da escola e no gerenciamento pelo pacto de gestão, cujo instrumento reunia indicadores e metas locais e nacionais para cada escola.

Não obstante as diferenças nas administrações, as escolares mantiveram suas práticas, pois os projetos pedagógicos existentes não foram revisados para adaptar os novos produtos e as atuações dos profissionais da educação preservaram o ensino padronizado sem alterações, apenas agregando os novos conteúdos dos livros adquiridos.

Dessa forma, mesmo considerando as condições impostas pelas administrações da SEMED, que não estimulavam a participação da comunidade escolar em relação à crítica dos projetos e seus produtos e restringiam a participação da sociedade na construção das políticas pedagógicas a partir do PPP em cada escola, a grande maioria dos coordenadores e docentes refletia um comportamento voltado para tornar os projetos e a prática didático-pedagógica estável, sem alterações, visto que dominava as habilidades e as competências exigidas pelo modelo de ensino padronizado e auxiliado pela tecnologia do livro didático.

Para qualquer profissional do magistério lotado nas escolas, contestar ou criticar as condições determinadas pela administração central e/ou introduzir novos conteúdos, recursos e

²⁰ O PPP é um projeto que deve “reunir as propostas de ações concretas [a serem executadas na escola] durante determinado período, [representando] o conjunto das aspirações, bem como [prevendo] os meios para concretizá-las. [O PPP] é político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos que atuarão individual e coletivamente na sociedade”, buscando transformar as condições sociais pela educação. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em ago. 2017.

práticas pedagógicas diferentes do modelo hegemônico de ensino significava confrontar as decisões superiores, além de ter que se apropriar de novas habilidades e competências por iniciativa própria, mesmo que contasse com o apoio dos programas de formação oferecidos pela SEMED. Esse comportamento geral era componente decisivo no contexto da prática em relação ao objeto da pesquisa e à política educacional em curso.

Nesse contexto, despontava uma espécie de acordo tácito e tácito que sustentava uma aparente estabilidade operacional. Entretanto, longe de representar um perfeito entrosamento entre a SEMED, as coordenações e as docências das escolas da rede, a situação apresentava sinais claros de que os resultados não correspondiam às metas planejadas e às expectativas de melhoria na educação a partir dos investimentos aplicados na tecnologia educativa.

Além dos depoimentos de docentes confirmando as dificuldades operacionais e um certo constrangimento diante do desuso da LDI, a julgar pelos resultados do IDEB para as escolas da rede administrada pela SEMED, entre 2013, 2015 e 2017, o município apresentou resultados variando, respectivamente, entre 4,1; 4,4 e 4,6 no primeiro segmento (4º e 5º ano) e entre 3,1; 3,4 e 3,7 no segundo segmento (8º e 9º ano) do ensino fundamental.

Comparando esses resultados do IDEB com equivalentes em outras capitais do nordeste, verifiquei que Aracaju superou somente Salvador (BA) em 2013, cujo resultado do segundo segmento foi 2,8, se manteve entre as capitais com piores resultados em 2015 e 2017, tanto no primeiro quanto no segundo segmento do ensino fundamental, apesar do crescimento discreto dos índices naquele período.

Com o avanço na execução da pesquisa, conclui que três condicionantes sociotécnicos influenciavam os processos de desenvolvimento e os resultados pesquisados na SEMED no período observado, impactando diretamente as ações de inserção e uso da LDI e seus efeitos em relação às práticas de ensino vigentes.

Destacando resumidamente o que cada um dos condicionantes sociotécnicos representou em relação ao objetivo da pesquisa, percebi que o primeiro e mais abrangente deles estava ligado ao planejamento e à execução dos projetos estratégicos da SEMED. Estes foram idealizados a partir das políticas educacionais do MEC e implementados pela SEMED, estruturalmente de forma linear, hierárquica e vertical, porém em meio à alternância de administradores na PMA e na secretaria, sem que os profissionais lotados nas escolas tivessem participação ampla, tanto no planejamento quanto na execução dos processos, embora atuassem nas áreas-fim e fossem os responsáveis diretos por deles se apropriarem.

Minha percepção sobre esse primeiro condicionante foi a de que essa lógica habitual da SEMED de agir mediante a extensão vertical e centralizada de projetos e programas do MEC

para as escolas, sem a participação ampla e uma preparação prévia da comunidade escolar, como no caso da LDI e do de programa de formação continuada correspondente, não favoreceu o interesse dos professores pelo uso das tecnologias e tão pouco preparou a infraestrutura e as condições operacionais da maioria das escolas da rede para o investimento tecnológico e suas demandas.

O segundo condicionante foi uma consequência imediata do anterior e caracterizado pela substituição do E-Futuro pelos Projetos Estruturantes, que visavam marcar a entrada da nova administração na educação pública municipal, prometendo centrar esforços na alfabetização, porém desacelerando os demais objetivos e projetos em curso da administração anterior.

Essa descontinuidade político-pedagógica teve influência direta na inadequação de requisitos de ordem técnica e econômica (*hardware, software*, instalação de rede e reciclagens estruturais). A LDI, por exemplo, foi um dos itens de tecnologia impactados, pois, como qualquer TDIC, requer condições de infraestrutura e de suporte de rede de telecomunicações e informática e outros cuidados de manutenção para que possa ser explorada na plenitude de suas potencialidades.

O terceiro condicionante sociotécnico se enquadrou entre os dois primeiros e pode ser considerado o mais sensível, ou seja, aquele previsto para assegurar a efetiva introdução da LDI na SEMED, pois se referia à capacidade intelectual de acompanhamento regular das atualizações de conhecimentos, isto é, a variável qualificação profissional, que tem reflexo direto sobre o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, justamente onde a LDI estava presente.

A correspondente neste caso era o programa de formação de docentes e coordenadores pedagógicos, materializado na Oficina de Operacionalização da Lousa Digital, uma breve instrução técnico-operacional com carga horária de 6 horas e com a finalidade de habilitá-los para a efetiva utilização da LDI como tecnologia educativa nos projetos pedagógicos e nas práticas educativas.

Associei a identificação desses três condicionantes sociotécnicos ao fenômeno da aceleração da mutação técnica e a exclusão como uma das consequências da emergência digital, pertencente a um processo social definido como gerenciamento infotécnico da existência, termo definido por Trivinho (2007) para identificar uma relação de requisitos formadores da competência cognitiva para a adequada inserção, operação e manutenção das tecnologias digitais, incluindo a aptidão para lidar com a cultura da velocidade e das redes no ciberespaço, como exigências básicas para o acesso à cibercultura.

Os requisitos essenciais para tal competência, que podem garantir o acesso à cultura digital e à cibercultura tais como senhas infotécnicas, são: plataformas, redes e sistemas tecnológicos e recursos socioeconômicos que demandam equipamentos e aplicativos, o acesso irrestrito de usuários da rede às plataformas e a capacidade econômica para adquirirem competências e habilidades em relação às atualizações estruturais dos objetos, produtos e conhecimentos.

Essa breve consideração sobre os requisitos viabilizadores para a apropriação da cibercultura facilitou a minha compreensão sobre as dificuldades de realização dos objetivos planejados pelas administrações da SEMED e pelos profissionais envolvidos, tanto no E-Futuro como nos Projetos Estruturantes.

Como um fenômeno sociotécnico emergente, eu percebi que a inserção de TDIC e a apropriação da cultura digital e da cibercultura dependeriam das atuações mais presentes dos profissionais da educação encenadas na escola, pois o trabalho tradicional da educação sempre foi o trabalho de comunicação das culturas, dos descobrimentos, num *continuum* de preservação e mudanças. Essa cumplicidade entre a cultura e a educação é resultado de uma interdependência baseada nos rumos que uma sociedade assume, podendo ser representada por células sociais menores como as instituições do MEC, da SEMED e escolas, tendo em vista seus propósitos político, econômico, tecnológico e social contidos no plano de governo.

Na Constituição Federal de 1988 está estabelecido que a educação tem como objetivo formar indivíduos para a cidadania e para o trabalho no Brasil. Porém, esse ideal é buscado por meio de políticas educacionais concebidas e formatadas para aplicação em redes escolares projetadas com infraestrutura e condições de trabalho que nem sempre correspondem à realidade dos contextos regionais e locais para onde as mesmas são direcionadas.

Dentro de uma mesma circunscrição de Estado e de competência que apresente pouco espaço de manobra para adaptação à dinâmica das políticas educacionais, quase sempre será gerada alguma forma de interpretação, de reordenamento ativo dos textos originais das normas, para que permitam a compreensão de seus termos e a tradução para atuação prática dentro das condições possíveis.

Esse panorama passa a ser o cenário real a ser estudado dentro do modelo de educação idealizado por uma política de abordagem estadocêntrica e preocupada em atender interesses mais amplos oriundos do macrocontexto global. Com efeito, considere que a problemática que despertou esta tese se apresentou diferenciada das pesquisas anteriores sobre inserção de tecnologias na educação no Brasil, principalmente considerando as contingências recentes da

implementação da cultura digital, prevista na competência 5 da BNCC, e sob os efeitos das medidas protetivas contra a pandemia do Covid-19.

Assim, pautado por um esforço diferenciado sob a forma de conhecimento científico, o problema desta pesquisa se constituiu na investigação sobre as dificuldades com processos discursivos de implementação de políticas educacionais para inserção de TDIC no ensino fundamental público em Aracaju, para que os profissionais da educação pudessem dominar seus recursos instrumentais e compreender sua capacidade estrutural, possibilitando a apropriação crítica da cultura digital no processo de ensino e aprendizagem da RPMEA.

Para pesquisar o problema identificado, busquei uma leitura de sentido para as políticas educacionais selecionadas e uma provável associação desse sentido com a história e a cultura organizacional da SEMED e operacional da EMEF Oviedo Teixeira em Aracaju. Nessa busca, tomei como referência epistemológica a abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e suas três categorias de análises intercontextuais do processo discursivo de políticas, entre os macrocontextos das redes globais de influência e de produção de textos das políticas educacionais até o microcontexto local da prática educativa compreendido no imaginário neoliberal contemporâneo.

Em relação às tecnologias, esse processo tinha como histórico predominante as políticas educacionais pautadas no entendimento das TDIC como recurso instrumental no plano de aula, isto é, como tecnologias educacionais de suporte operacional e não como um elemento estruturante do processo educativo. Essa simplificação das possibilidades didático-pedagógicas das TDIC contribuiu para desestimular uma maior compreensão e análise crítica e participativa dos profissionais da educação sobre elas e sobre a possibilidade de novas aprendizagens e/ou inovações e adequações nos projetos pedagógicos das escolas para a apropriação da cultura digital no currículo escolar.

No plano da hermenêutica da política onde a ação discursiva é elevada, a abordagem do ciclo de políticas admite que a análise dos textos das políticas revele o surgimento de comportamentos reativos, de indiferença, de interposição de dificuldades entre as arenas da prática, podendo suscitar divergências e conflitos entre os discursos nessas arenas.

Ao conceber como tema da pesquisa as políticas educacionais de inserção de TDIC na educação no Brasil, sua abrangência remete ao contexto de influência das redes sociais globalizadas, que buscam legitimar conceitos e difundir discursos de fundamento universal para a política.

Nesse sentido, a globalização favorece a propagação da transferência de políticas, mas esse processo não se estabelece de forma direta, pois as políticas são decodificadas,

interpretadas e recodificadas em contextos nacionais e regionais diversos. Nessa diversidade de contextos específicos, as políticas educacionais são submetidas a interpretações, demandando, portanto, a necessidade de exploração dos condicionantes do macrocontexto político, socioeconômico e cultural transnacional e regional para analisar o contexto de influência, bem como as interpretações introduzidas na relação dos textos das políticas com a prática escolar.

Assim, para nortear a investigação, tomei as seguintes questões norteadoras:

- a. Quais são as políticas educacionais de inserção de TDIC vigentes no ensino fundamental em Aracaju e como foi desenvolvido o processo discursivo de implementação dessas políticas pela SEMED?
- b. Quais os vínculos e contradições do processo comunicacional de inserção das TDIC no microcontexto local em relação aos contextos de influência e de produção das políticas educacionais vigentes?
- c. Como as políticas educacionais vigentes foram decodificadas e recodificadas em relação às considerações imputadas às TDIC pela SEMED e como foram traduzidas no contexto da prática escolar?

Para responder às questões norteadoras, a pesquisa teve como objetivo geral compreender as interpretações das políticas educacionais de transferência para a inserção de TDIC no ensino fundamental da RPMEA pelos profissionais da educação, a partir da interposição dos discursos nos macrocontextos de influência global e de produção de textos das políticas e no microcontexto local.

Para dar suporte ao objetivo geral e para que este pudesse responder ao problema desta pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a. contextualizar as políticas educacionais de inserção de TDIC emanadas do MEC e assimiladas pela RPMEA para especificar o processo discursivo de implementação pelos profissionais da SEMED e da EMEF Oviedo Teixeira;
- b. analisar o processo de contextualização e recontextualização das políticas de inserção de TDIC especificadas entre os macrocontextos de influência global e de produção e as interpretações do microcontexto local da SEMED e da EMEF Oviedo Teixeira;
- c. compreender as interpretações e traduções das políticas educacionais selecionadas para a inserção de TDIC no ensino fundamental da RPMEA, frente aos vínculos e contradições do microcontexto pesquisado, e defender uma tese propositiva para apropriação da cultura digital na educação básica da respectiva rede.

Para alcançar os objetivos, a metodologia de pesquisa aplicada nesta tese é de natureza qualitativa, com levantamento e cura de dados sem apoio estatístico nos ambientes dos

contextos sociais e culturais, onde a comunicação discursiva se processa para produzir sentidos, tendo como aporte teórico principal a abordagem do Ciclo de Políticas aplicada à educação, desenvolvida por Bowe, Ball, Gold (1992) e atualizada por Ball (2008); Apell, Ball, Gandin (2010); Ball e Mainardes (2011); Ball (2013); Ball (2014) e Ball, Maguire, Braun (2016) E Mainardes (2006).

A abordagem do Ciclo de Políticas, portanto, configura-se como uma teoria de análise para a compreensão das políticas educacionais que, no âmbito desta tese, estão relacionadas à inserção de TDIC na educação pública no Brasil e em Sergipe, especialmente em Aracaju, para apropriação da cultura digital no ensino fundamental.

As referências de políticas educacionais atuais e significativas, que serviram de objetos de estudos nesta pesquisa, para análise conceitual e qualitativa geral das políticas educacionais para inserção de TDIC e apropriação da cultura digital nas práticas escolares, foram a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), tendo a competência geral 5 como a estratégia de aprendizagem específica a ser desenvolvida para a apropriação da cultura digital, e a Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021 (BRASIL, 2021e), que incorpora as estratégias de gestão organizacional como política pública para a educação básica no Brasil.

Para estabelecer a compreensão sobre como se desenvolveu a relação entre as políticas e a prática educacional no microcontexto local, a pesquisa teve como campo de provas a Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF) da SEMED, situada na Avenida Pedro Paes Azevedo, 761, bairro Grageru, em Aracaju, responsável dentre outras atribuições por coordenar a recepção, a avaliação e a transferência das políticas educacionais para a RPMEA referente ao ensino fundamental, representando, portanto, o contexto tático-operacional do ciclo de políticas para aquele segmento da educação básica pública municipal.

Para representar o contexto operacional, o campo de provas selecionado foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Oviedo Teixeira, situada à rua Tânia da Mota Paixão, s/n., Conjunto São Carlos, no bairro Olaria, em Aracaju.

Além da revisão bibliográfica sobre os temas que delimitaram o objeto da pesquisa e produções acadêmicas do programa de pós-graduação que se desenvolveu desde o primeiro trimestre de 2018, a minha entrada no campo de provas aconteceu entre maio de 2018 e junho de 2019, com a apresentação do projeto de pesquisa para os profissionais responsáveis pelas áreas que dispunham das fontes de dados a serem levantados na SEMED e na EMEF Oviedo Teixeira.

A receptividade em relação a minha presença sempre ocorreu com presteza e interesse pelos profissionais da educação da SEMED, visto que eu já era conhecido como pesquisador e docente em formação há alguns anos naquela instituição da educação da capital sergipana.

Entre 2010 e 2012, ao longo do curso de licenciatura em inglês que concluí pela UNIT, participei de uma atividade de extensão e de um estágio curricular docente na EMEF Juscelino Kubitschek de Oliveira e, durante o curso de Pedagogia, entre 2016 e 2017, realizei um estágio de docência na EMEI Professor Nunes Mendonça, ambas localizadas no bairro Coroa do Meio, onde resido há vinte anos.

Essa aproximação a SEMED facilitou o desenvolvimento da pesquisa de doutorado, sobre a qual recebi o Termo de Anuência da Diretoria de Ensino Básico (DEB), em 2 de abril de 2019, conforme Anexo A. Em setembro de 2021, após a substituição do titular do DEB, solicitei a atualização do Termo de Anuência e Existência de Infraestrutura que foi emitido conforme Anexo B.

O trânsito receptivo na SEMED, além de servir de pré-requisito atendido no processo preliminar para a entrada nas áreas de pesquisa, foi uma condição facilitadora para o desenvolvimento da investigação e para o levantamento dos dados, pois já era do meu conhecimento algumas evidências do problema a ser estudado. O passo seguinte foi a entrada na EMEF Oviedo Teixeira, que se deu em abril de 2019, quando me apresentei ao diretor da respectiva escola e lhe entreguei uma cópia do Termo de Anuência da DEB e fiz uma exposição resumida do projeto de pesquisa.

Além do termo de anuência para formalização junto à diretoria da escola, foi previsto novo contato para apresentação do projeto aos demais profissionais lotados na EMEF, visando a seleção dos participantes da pesquisa. Essa atividade, entretanto, foi adiada, devido à necessidade prévia de conclusão da disciplina Exame de Qualificação de Tese, que somente foi concluída em 4 de dezembro de 2019.

Posteriormente, devido ao fechamento das escolas por conta do decreto N. 40.560 de 17/3/2020, do Governo de Sergipe, determinando o isolamento social da população frente à pandemia do Covid-19, a seleção dos participantes da pesquisa foi novamente adiada alterando o planejamento previsto. Somente após interação com o diretor da EMEF Oviedo Teixeira e com o funcionamento retornando mediante um modelo emergencial de ensino remoto, a pesquisa de campo foi iniciada em 19 de fevereiro de 2021, com a primeira entrevista executada via plataforma Google, fazendo uso do aplicativo Meet, com uma das profissionais da educação lotadas na unidade operacional da RPMEA.

O primeiro instrumento utilizado como suporte para o planejamento, organização e registro dos estudos e dados da pesquisa foram as Notas de Pesquisa registradas em textos e colagens manuais, as quais foram agregadas aos demais dispositivos e aplicativos digitais.

As notas de pesquisa foram iniciadas na etapa de planejamento, no primeiro trimestre de 2018, logo após o projeto ter sido selecionado no PPGED. Naquela etapa, buscando revisar o planejamento da pesquisa para entrada em campo, as notas de pesquisa já se mostravam essenciais como instrumento de apoio no percurso da investigação por conterem registros de dados suficiente, até então, para auxiliarem a organização das primeiras interrogações e descobertas.

Os registros serviram para identificar, com clareza, uma abertura para zarpar do estado de projeto em direção à pesquisa propriamente dita, após um primeiro encontro com uma profissional da SEMED no Centro de Aperfeiçoamento e Formação Continuada de Educação (CEAFE). Nesse encontro, tive acesso aos registros de eventos do programa de formação de professores, além de dados e informações preliminares sobre programas pedagógicos e de tecnologia educacional na COEF previstos entre maio e novembro de 2018.

Além desses registros, as notas de pesquisa incluíram uma primeira interação com a Diretoria de Ensino Básico (DEB) sobre a orientação político-pedagógica da SEMED para o triênio 2018/2020 e sobre as perspectivas de implantação da BNCC no ensino fundamental público de Aracaju. Essa visita resultou em um convite para a minha participação na primeira reunião geral com os profissionais da SEMED e das escolas da RPMEA sobre a implementação da BNCC, em janeiro de 2019, no auditório do Centro Universitário Maurício de Nassau, em Aracaju.

Optei por especificar os referencias teóricos do método de etnografia de rede, de pesquisa e análise documental e do pós-estruturalismo, que deram suporte aos levantamentos e análises documentais discursivas para influência e implementação das políticas educacionais para inserção das TDIC e apropriação da cultura digital, nas respectivas Seções 2, 3 e 4 seguintes de análise das categorias da abordagem do Ciclo de Políticas para melhor fixação.

Assim, a estrutura desta tese está composta por esta primeira Seção **1 Introdução**, que apresentou o tema das Políticas Educacionais para Inserção de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no Ensino Fundamental no Brasil e a identificação deste autor com o tema. Revelou o objeto a ser pesquisado relacionado à linha de pesquisa Tecnologias, Linguagens e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – o processo discursivo de comunicação, configurado sob a influência de macrocontextos e de microcontextos emergentes entre os espaços institucionais

percorridos até a arena da prática escolar –, com o aporte teórico da abordagem do Ciclo de Políticas Educacionais e a perspectiva dos contextos de influência, de produção de textos e da prática escolar. Destacou a emergência e as dificuldades da inserção de TDIC na EB no Brasil, comentando importantes estudos desenvolvidos em Sergipe sobre o tema pesquisado, incluiu o resumo do projeto Escola do Futuro e dos Projetos Estruturantes da SEMED, no contexto sociotécnico do ensino fundamental público em Aracaju, evidenciando uma história de desuso da lousa digital interativa como uma referência da problemática identificada no tema a ser explorado. Por fim, definiu o problema, as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa.

Na Seção 2 **O imaginário neoliberal e o macrocontexto das redes globais de influência nas políticas educacionais** a fundamentação foi iniciada com a análise de temáticas que compõem este contexto, partindo do aprofundamento e da interpretação atualizada sobre a concepção do “imaginário neoliberal” observado por Ball (2014) como cenário global de agitação das redes globais de influência e empreendedorismo de políticas, para situar a profundidade, abrangência e influência do termo nos demais contextos do ciclo de políticas.

Nessa linha, expliquei o imaginário neoliberal como cenário de fundo das transformações, partindo da análise sócio-histórica das raízes e dos conflitos para formação da sociedade de representação na Inglaterra, até a concepção da teoria da sociedade liberal no século XVII com a proposição da lei de natureza para tomada de poder dos liberais contra o absolutismo patriarcal e o mercantilismo. Na sequência, apresentei as bases da escola de economia clássica, analisei a entrada da técnica mecanizada na produção para a eclosão das revoluções industriais, o fordismo, a crise de superprodução, a intervenção do Estado liberal na economia até a retomada colossal e pretenciosa do neoliberalismo no século XX.

Por fim, conclui com o estudo dos modos de operação das redes dos influenciadores globais de políticas educacionais na economia do conhecimento, com a convergência tecnológica e cultural viabilizada pela linguagem digital e pela automatização da força de trabalho com o pós-fordismo, potencializando a produtividade na circulação do capitalismo imaterial. Em relação às redes transnacionais de políticas educacionais, apresentei os exemplos da Atlas Network e da Fundação Lemann, apresentei suas propostas e suas redes de parcerias, fechando com uma análise do cenário e do potencial do ecossistema educacional da educação básica no Brasil.

Na seção 3 **A formulação do discurso no contexto da produção das políticas educacionais** optei por abrir o estudo temático dessa seção de influência tático-operacional no ecossistema da educação básica, com a interpretação dos discursos pela perspectiva pós-estruturalista na fundamentação do estudo histórico de elaboração da BNCC como política

nacional de padronização de competências e habilidades para a inserção de TDIC e apropriação da cultura digital no ensino fundamental, bem como da Política de Inovação Educação Conectada, como mecanismos ativos de influência discursiva do contexto de produção de textos do ciclo de políticas educacionais.

Na seção **4 A recontextualização das políticas educacionais no microcontexto local da rede pública municipal de ensino de Aracaju** foi impactada pelas medidas de prevenção contra a pandemia do Covid-19, que dificultaram a implementação da BNCC, dos Cadernos Pedagógicos da RPMEA e do Currículo Sergipe pelo qual a SEMED concluiu a normatização recontextualizada da BNCC para a RPMEA. Com a suspensão das aulas presenciais no primeiro trimestre de 2020, demonstrei que a SEMED elaborou um manual que previa o auxílio das TDIC e a distribuição de apostilas com atividades escolares para os estudantes, como proposta interpretação das políticas de transferência do MEC e do CNE.

Na EMEF Oviedo Teixeira, embora a escola estivesse equipada para acesso à internet e a SEMED concedera apoio financeiro com o programa Professor ON para compra de dispositivos eletrônicos e aluguel de acesso à internet aos professores, os estudantes tinham dificuldade para conseguirem equipamentos digitais e a comunicação por aplicativos foi dificultada, passando a predominar a prática de envio e retorno de impressos. Permaneceu a percepção de que a pedagogia convencional deverá se manter hegemônica na EMEF, apesar da BNCC e do Currículo de Sergipe proporem a oportunidade de inovação pedagógica.

Na seção **5 Considerações finais**, foram retomadas as considerações centrais com base nas análises dos processos discursivos das três categorias do Ciclo de Políticas para demonstração do alcance dos objetivos da pesquisa e das condições sociotécnicas fundamentais que possibilitaram a emersão da tese de doutorado.

2 O IMAGINÁRIO NEOLIBERAL E O MACROCONTEXTO DAS REDES GLOBAIS DE INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

“Quando uma questão se diz que é política, [...] é necessário entender que os interesses de divisão, conservação ou transferência do poder são fatores essenciais para que se possa esclarecer aquela questão.”
Max Weber

A expressão “imaginário neoliberal”, extraída do subtítulo da obra Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal, assinada por Steven Ball (2014), uma das referências que sustentam a abordagem atualizada da temática desta seção, será aqui tomada como cenário de sustentação de uma amplitude de práticas complexas a serem identificadas e entendidas como os fatores essenciais sobre os quais a epígrafe acima se refere, para, neste caso, apoiar o entendimento voltado para o esclarecimento do contexto das redes globais de influência na concepção das políticas educacionais.

A condição imaginária do termo pressupõe uma faculdade de ideias representadas em todos os meandros das relações sociais, como fator de conferência multiplicadora de sentido para os interesses voltados à educação, enquanto o modelo econômico neoliberal busca atrair e assegurar a lógica integrada ao discurso do livre mercado aberto ao capital e seu desempenho. Dessa simbiose, organizada em redes transnacionais, partem as influências globais para governo da educação em seus espaços, dos seus jeitos, com suas leis e suas práticas.

Mesmo considerando que as relações sociais e de produção atualmente estão globalizadas e, portanto, compreendidas em meio a trocas de ideias, bens e serviços sem fronteiras definidas, é fato que o sistema de ensino, como já antecipamos no caso do Brasil, está todo vinculado à estrutura e normatização do Estado herdado do capitalismo da revolução industrial, o capitalismo dos estados-nação. Com esse modelo estabelecido, não seria absurdo conceber que, pelo menos no ensino público, quaisquer influências, por mais inovadoras que se apresentem, teriam que transpor o rito burocrático estatal até chegarem nas unidades operacionais antes de serem tomadas pelas práticas escolares.

Nesse sentido, o sistema de ensino público deveria estar em condições de desenvolver as atividades preparatórias e finalísticas da educação, isto é, o planejamento, a implantação, a operação e a avaliação das políticas educacionais e dos processos de ensino e aprendizagem. Esse desenvolvimento poderia ocorrer em regime constante de reciclagem crítica, sempre que justificável, em função das demandas de universalização e da qualidade da educação, para apoiar a formação continuada e explorar a participação e a competência dos profissionais da

área, aplicando os recursos destinados ao setor, a princípio, sem necessariamente contar com coparticipação decisiva e definidora do setor privado.

Com a estrutura do sistema de ensino planejada para assegurar que a administração e a operação das redes de ensino fossem organizadas de forma democrática e com progressiva autonomia administrativa, financeira e pedagógica, como prevê a LDB/1996 (BRASIL, 1996), os legisladores pretendiam incentivar a descentralização na gestão educacional em relação ao poder central e incentivar maior participação dos profissionais da educação lotados nas secretarias estaduais e municipais e, principalmente, nas escolas.

Essa autonomia pretendida para a gestão do sistema de ensino estabelecida a partir da promulgação da LDB em 1996, e, portanto, sob uma conjuntura econômica neoliberal globalizada e em crescimento, certamente não contava com as transformações conjunturais consolidadas na atualidade, nas quais os interesses das corporações e do capitalismo financeiro buscam, incessantemente, ampliar sua própria rede de poder. Na atual conjuntura socioeconômica, os agentes dominantes do modelo neoliberal estão influenciando e ampliando as relações entre o Estado e as empresas privadas, transformações estas fortalecidas a partir da segunda metade do século XX.

Portanto, conhecer as raízes, a gênese e a transformação da teoria política e econômica do fenômeno da segunda metade do século XVII que se convencionou chamar de liberalismo e identificar algumas passagens históricas que estimularam o imbricamento público-privado contemporâneo, desde a concepção da doutrina da sociedade liberal até o entendimento de suas influências no poder e nas ações no Estado e no mercado, como adiantou Weber (2008, p. 60), corresponde ao esforço de “[...] entender os interesses como fatores essenciais...” para esclarecimento de qualquer questão política.

Nesta tese, as questões políticas foram analisadas com o objetivo de compreender as interpretações das políticas educacionais de transferência para a inserção de TDIC e apropriação da cultura digital no ensino fundamental, sob a influência discursiva de atores representativos, de acordo com a abordagem do Ciclo de Políticas, de associações ou grupos de interesses nos macrocontextos das redes globais e de produção textual normativa e no microcontexto da prática escolar.

O objetivo da pesquisa e a orientação weberiana para compreensão das questões sobre política foram definitivos como opção deste pesquisador pelo estudo da doutrina da sociedade liberal surgida na Inglaterra e concebida originariamente por John Locke (1632-1704). Segundo Paim (2019, p. 67, **negritos meus**) “[...] Além da condição de fundador da teoria do sistema representativo, Locke tem o mérito de ter formulado a **doutrina da representação como sendo**

de interesses. Esse aspecto do liberalismo conserva plena atualidade...” que, eu entendo estar projetada no imaginário neoliberal.

A característica do liberalismo clássico da Inglaterra de concentrar-se nas representações de interesses de grupos o diferencia em relação aos ideais de liberdade, fraternidade e igualdade da Revolução Francesa, cujo pensamento doutrinário foi inspirado sobretudo em Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Com Rousseau, o liberalismo francês identificou-se “[...] com a apologia da soberania do povo. [...] Suas leis expressavam a vontade geral do povo [e não a de representações de interesses] e destinavam-se a promover a felicidade de todos. Os revolucionários identificavam-se com a virtude. Todo ato de Governo era manifestação da virtude” (MACEDO, 2019, p. 88-89).

Em complemento ao estudo da doutrina liberal e do neoliberalismo com origem na Inglaterra, optei por incluir dados e análises de representações de interesses da educação básica nas subseções seguintes, objetivando a compreensão do cenário neoliberal do início deste século XXI e seus efeitos no contexto das influências das redes globais sobre as políticas educacionais pesquisadas.

2.1 DA LEI DE NATUREZA AO NEOLIBERALISMO

Na história, as revoltas estiveram presentes toda vez que a liberdade de um povo foi sufocada, como ocorreu com as Cortes espanholas, em 1892, onde, pela primeira vez, foi noticiada “a palavra liberal como rótulo político, [...] quando o parlamento se revoltou contra o absolutismo monárquico, advogando a adoção de uma carta constitucional que limitasse os poderes do Executivo.” (CATHARINO, 2019a, p. 22).

Porém, muito antes daquele soar de liberdade, no século XI em plena Idade Média, a invasão da Inglaterra pelo duque William da Normandia, reforçava as batalhas e invasões daquele período e tornava improvável supor que a história do liberalismo começaria a ser escrita seis séculos após, naquela ilha, na esteira de antecedentes que pareciam contrariar fortemente as raízes do pensamento liberal contemporâneo.

Planejada como um empreendimento comercial e levada a cabo pelo empenho pessoal do duque normando William, o Conquistador, uma esquadra de aproximadamente setecentos navios e cerca de sete mil homens foi equipada com mantimentos, armas, cotas de malha e grande quantidade de cavalos para a invasão. Partindo da foz do rio Somme no Canal da Mancha, no norte da França, em direção à baía de Pevensey no sul da Inglaterra, os invasores aportaram em 28 de setembro em 1066 (CHURCHILL, 2009).

A resistente defesa inglesa, após sangrentas batalhas, foi vencida em 14 de outubro daquele ano, na batalha de Hastings, após o último rei anglo-saxão da Inglaterra, Harold II, ter sido mortalmente atingido por uma flecha, levando os ingleses a aceitarem e se curvarem à conquista do invasor e ao novo destino (Id.). Ainda que quase sempre por caminhos tortuosos, mas persistentes, estaria justamente no desenrolar desse novo destino da Inglaterra, que teve início com a conquista dos normandos, o direcionamento definitivo às raízes do liberalismo como doutrina política, jurídica e econômica do mundo ocidental.

O direito à terra na Inglaterra sob o domínio normando foi baseado no serviço militar, tendo essa casta, verticalmente imposta, provocado uma mudança radical na estrutura dos níveis superiores da sociedade inglesa, cuja classe saxônia governante perdera o domínio para os estrangeiros. Porém, entre os normandos na Inglaterra, prevaleciam administradores e advogados antes que legisladores, o que favoreceu o aproveitamento do sistema saxão de administração regional, constituído pelo condado (*county*), pelo oficial superior (*sheriff*) e por um tribunal (*court*), facilitando assim a comunicação do rei com às cercanias do país (Id.).

Essa estrutura possibilitava a convivência com os povoados normandos, favorecendo o princípio de estabelecer uma divergência sutil que, ao mesmo tempo, vigiava o governo sem inviabilizá-lo, tendo sustentação “entre a nobreza menor e descendentes, entre juízes de paz e fidalgos dos condados” (CHURCHILL, 2009, p. 49). Os estrangeiros eram fiéis à Coroa, mas partidários de uma vida tranquila, pois, ao longo do tempo, mostraram autonomia para defender seus interesses, uma vez que poderiam ora apoiar o Soberano, ora o Parlamento, ainda que contrariassem o rei, pois “o que quer que mudasse, estavam sempre lá”, presentes. (Id.).

A conquista e o aprofundamento da relação entre anglo-saxões e normandos de diferentes origens, contribuiu para evitar que a Inglaterra permanecesse para sempre ameaçada pelo império escandinavo, levando a ilha a caminhar com os povos e com os países localizados ao sul do Canal da Mancha.

Por outro lado, Churchill (2009, p. 50) acrescenta que a cultura deixada pelo Império Romano retornava da Europa para a Inglaterra trazida pela hegemonia religiosa, onde não haveria mais abertura para o nacionalismo e para as diferenças de etnia, fortalecendo

a ideia da monarquia no sentido de que os reis eram a expressão da classe hierárquica que eles presidiam e arbitravam em seus frequentes conflitos de interesses [e], acima, [posicionava-se protetora] a Igreja Católica triunfante, combinando de maneira singular o imperialismo romano e a ética cristã, permeada pelo sistema social e militar da época, zelosa de seus interesses e autoridade, mas ainda guardiã do que restara do conhecimento e da arte.

Outra influência decisiva para a Inglaterra que, no futuro, favoreceria o pensamento liberal como a nova ordem jurídica, foi definida pelo rei Henri II, que foi coroado em 1147 e ficou conhecido como Henri Plantagenet por levar o emblema da Casa da Coroa, a erva giesta, um arbusto colorido e aromático.

Henri II era um rei francês que ingleses e normandos aceitaram que reinasse sobre um império, formado por províncias que iam desde o oceano Ártico até a cordilheira dos Pireneus, depois de um período de guerras civis internas na Inglaterra por disputa de interesses entre os barões. Seu reinado uniu a Inglaterra, a Escócia e a Irlanda num regime comum, reestabeleceu o poder central de governo das finanças e do judiciário, recuperou as tradições anglo-saxônicas de autogoverno, sob a autoridade do rei, dos condados e dos burgos, possibilitando a fixação da ordem jurídica da *Common Law*²¹ para os povos de língua inglesa, o direito consuetudinário inglês, diferente do direito romano adotado pelos povos de língua latina.

No entanto, a gênese do liberalismo como doutrina política surgiu na Inglaterra como consequência de disputas religiosas e de poder que resultaram, respectivamente, na Revolução Puritana, de 1640, e na Revolução Gloriosa de 1689.

A primeira delas apresentava como origem das disputas a organização da Igreja Anglicana, em 1562, sob o reinado de Elizabeth I (1533-1603), que adotou o dogma calvinista, “[...] com a ressalva de que a nova igreja era uma instituição do Estado, sendo o monarca seu único e supremo chefe.” (PAIM, 2019, p 58). A monarca que sucedeu seu pai, o rei Henrique VIII (1491-1547), excomungado pelo Papa Clemente VII (1478-1534), preservou o culto e a estrutura eclesiástica da tradição católica, contrariando os puritanos, ou seja, uma massa constituída por protestantes não anglicanos – que representavam a maioria do povo no Reino Unido – divididos entre presbiterianos – que abominavam os bispos e arcebispos anglicanos – e os independentes, formados por metodistas, batistas, luteranos e *quakers* – que defendiam a liberdade religiosa.

O outro eixo dos conflitos fixou-se na forma de organização do Estado, após o rei James I (1566-1625), que reinou entre 1603 e 1625, ter proclamado que o poder do monarca é de origem divina, cuja doutrina patriarcal foi escrita por Robert Filmer (1588-1653), autor da obra

²¹ *Common law* (do inglês "direito comum") estabelece “[...] enfaticamente a competência e o dever de o departamento judicial dizer o que é a lei. Aqueles que aplicam a regra a casos particulares devem necessariamente expor e interpretar essa regra. Se duas leis entrarem em conflito, os tribunais devem decidir sobre o funcionamento de cada um.” Disponível em: <https://caselaw.findlaw.com/us-supreme-court/5/137.html>. Acesso em 25 jul. 2022. O *Common law* é criado ou aperfeiçoado pelos juizes, pois as sentenças dependem das decisões adotadas em casos anteriores e afeta o direito a ser aplicado a casos futuros, não sendo formulado mediante atos legislativos ou executivos como é o caso do direito da linha romano-germânica que é definido por atos legislativos. No *Common Law*, não havendo precedente na lei, caberá ao juiz criar o direito e definir a decisão legal (a lei comum), vinculando precedente para todas as decisões correlatas futuras.

Patriarch, de 1680, contrariando a sociedade civil na Inglaterra que havia se fortalecido com a tradição, desde a invasão normanda, de limitar “ [...] o poder do monarca por meio da assembleia de representantes que se tornaria a gênese do Parlamento moderno.” (PAIM, 2019, p. 59).

Desse cenário de divergências, surgiram diversos conflitos e uma guerra civil que abalou a Inglaterra entre as décadas de 1630 a 1680, incluindo a extinção da monarquia, em 1649, com a execução do rei Charles I e a instalação de uma curta “[...] ditadura exercida por Oliver Cromwell (1599-1658), líder dos puritanos independentes”, entre 1653 e 1658. Entretanto, com a morte do ditador, “[...] que fora designado *Lorde Protector*”, a monarquia absolutista foi reestabelecida com o rei Charles II (1630-1685) que reinou entre 1660 e 1685, tendo sido sucedido pelo seu irmão católico James II (1633-1701) (Ibid., p. 60).

Como a história da Inglaterra se confunde com a história de seus reis e rainhas, enfim, em 1689, teve lugar a Revolução Gloriosa, levando ao poder a rainha protestante Mary II (1662-1694), filha do primeiro casamento de James II, que se casou com seu primo Guilherme de Orange (1650-1702), o qual assumiu o trono com o título de William III. Naquele ano, o Parlamento votou “[...] a Declaração dos Direitos (*Bill of Rights*)²², que se tornaria, juntamente com a Carta Magna, um dos mais importantes documentos políticos da Época Moderna, consagradores do Estado de Direito, [firmando] a supremacia do Parlamento [e] estabelecendo-se, em definitivo, a obrigatoriedade do monarca pertencer à Igreja Anglicana.” (Ibid., p. 60).

Sobre a Carta Magna, o político conservador britânico Churchill (2009, p. 67-68) registrou em sua obra um depoimento contundente sobre o pensamento inglês de luta pela representação de interesses e sua fecundação para a consolidação do liberalismo:

O original dos ‘Artigos dos Barões’, nos quais a Carta Magna é baseada, existe ainda hoje no Museu Britânico. Foram selados numa cena comedida e breve [...] em 15 de junho de 1215. Depois disso o Rei retornou para Windsor. Quatro dias depois, provavelmente, a Carta propriamente dita foi lavrada. Em eras futuras ela seria usada como alicerce de princípios e sistemas de governo de um modo que nem o rei John nem seus nobres sonharam.

[...] Não há na Carta Magna qualquer menção ao Parlamento ou a outra representação que não da classe baronial. A verdadeira Carta é uma reparação às queixas feudais extorquida de um rei

²²A *Bill of Rights* é o documento legal que [contém] os efeitos políticos da Revolução Gloriosa, estabelecidos na forma de estatuto na Declaração de Direitos de 1689 que foi apresentado a Maria II e Guilherme III por ocasião de suas condecorações. Uma reprodução completa da *ENGLISH BILL OF RIGHTS 1689: An Act Declaring the Rights and Liberties of the Subject and Settling the Succession of the Crown* está disponível em: https://avalon.law.yale.edu/17th_century/england.asp. Acesso em 26 jul. 2022.

relutante por uma classe governante insatisfeita que insistia em seus privilégios.

Não se deve, no entanto, desprezar levianamente a Carta Magna. Mesmo nos seus dias, todas as categorias acima da posição dos vilões tinham interesse em assegurar que a posse da terra fosse defendida de usurpações arbitrárias. Portanto, ao defenderem-se, os barões do Runnymede²³, na verdade, estabeleceram também os direitos de toda classe rural, grandes ou pequenos – o simples cavaleiro com duzentos acres, e o granjeiro ou pequeno proprietário com sessenta.

Se os magnatas do século XIII pouco entendiam e muito menos se importavam com as liberdades do povo ou com democracia parlamentar, eles tinham, mesmo assim, lançado mão de um princípio de primordial importância para o futuro desenvolvimento da sociedade e das instituições inglesas. Permeando o documento está implícito que se trata de uma lei acima do rei e que mesmo ele não a pode infringir. Essa reafirmação de uma lei suprema e sua expressão num contrato geral é a grande obra da Carta Magna. [...] Pela primeira vez, o próprio rei estava cercado pela lei. [...] A Carta tornou-se, no decorrer do tempo, testemunha permanente de que o poder da Coroa não era absoluto.

Sob expressivo contexto de influência das Sagradas Escrituras, predominante na segunda metade do século XVII na Inglaterra, e em meio aos embates políticos entre a monarquia patriarcal, sustentada por Robert Filmer, e a política da sociedade civil apoiada no contrato social e defendida por John Locke, este último publicou, anonimamente, o histórico ensaio *Dois Tratados de Governo* (*Two Treatises of Government*) em 1689.

O texto, embora revelasse o pressuposto da lei natural como uma crença comum entre os opositores, além de estimular uma mudança de rumo no governo do Reino Unido e destacar John Locke como uma das maiores referências da teoria política liberal, provou que, na política, uma mesma premissa pode sustentar diferentes representações, poderes e destinos para uma sociedade.

Filmer não reconhecia distinção entre a lei divina, extraída das Escrituras e a lei de natureza ou qualquer outra lei escrita pelo homem, pois todas seriam criações de Deus. Dessa premissa, o teórico sustentava o divino direito dos reis (*The Divine right of kings*), que permitia o poder absoluto do rei sobre os súditos e sobre os recursos do reino.

²³ O distrito de Runnymede é a campina onde a história da Carta Magna foi celebrada, atualmente um distrito governamental local com status de município no condado inglês de Surrey, uma cercania muito valorizada de Londres.

A doutrina do Divino Direito dos Reis, que se consolidou no transcorrer do século XVII como política religiosa de legitimação das monarquias, era fortemente defendida pelo bispo e teólogo francês Jacques Bossuet (1627-1704) que, em um sermão no coroamento do rei Luís XIV, fez a seguinte declaração clássica: “Os reis reinam através de ‘Mim’, diz a Sabedoria Eterna, e disso devemos concluir não apenas que os direitos da realeza são estabelecidos por ‘Suas’ leis, mas que a escolha das pessoas é um efeito de ‘Sua’ providência.” (BOSSUET, 1845, p. 219, tradução e destaques meus).

A premissa do bispo Bossuet era baseada na concepção metafísica em que um(a) monarca estava pré-ordenado(a) a herdar a coroa antes do seu nascimento, por seu espírito trazer uma relação antecipada dos assuntos da coroa pré-concebidos para habitar o corpo do rei ou da rainha e governar o reino sob as vontades de Deus. Daí, as cerimônias de coroação de monarcas se constituírem uma missão do mais alto clérigo da hierarquia da igreja do reino, a instituição que representa Deus na Terra.

Para Locke (1983, p. 35-36), entretanto, todos os homens, independentes de suas origens, nasciam naturalmente em um “estado de liberdade”, embora limitados à lei de natureza, “sem ter que pedir permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem”. Na visão do teórico inglês, esse estado de liberdade permitiria ao homem “[...] dispor da própria pessoa e posses...” sem poder, no entanto, ter a licença para “[...] destruir-se a si mesmo ou a qualquer criatura que esteja em sua posse”.

Porém, acima dessa condição de natureza concebida por Deus e na qual o estado de liberdade se manifesta, Locke (1983, p. 36) explicou que havia “[...] uma lei de natureza para governá-lo: [...] a razão”, uma lei positiva que, embora não seja escrita, “[...] a todos obriga” e os fazem perceber que, “[...] sendo todos iguais e independentes, que nenhum deles deva prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses.”

Partindo dessas premissas político-religiosas extraídas da lei de natureza e formadas pelo estado de liberdade e pela razão inerente a todos os homens, Locke (1983) propõe o governo da sociedade civil e a propriedade privada como bases do modelo político de formação do Estado liberal. Essa proposição se opunha ao absolutismo monárquico, pois tinha como uma das primeiras propostas colocar a formulação e a execução das leis sob o controle da sociedade, isto é, o governo civil de um Estado cujas leis seriam concebidas pela vontade promulgada do poder legislativo, formado pela câmara dos comuns.

Nas relações de propriedade na Europa herdadas da economia feudal e praticadas pelas monarquias absolutistas,

[...] todas as coisas terrenas consistiam da criação de Deus e estavam inteiramente à disposição de seus desígnios [...] concebida como uma ‘grande cadeia da existência’, uma hierarquia de responsabilidade rigidamente construída, que ascendia das criaturas mais inferiores aos anjos dos céus. [...] Dentro dessa estrutura teológica, a propriedade foi idealizada como uma série de concessões administradas piramidalmente a partir do trono celestial até os camponeses que trabalhavam nos campos comuns. (RIFKIN, 2016, p. 44).

Portanto, no topo da pirâmide teológica, o(a) monarca controlava as concessões do território, onde prevalecia um regime exploratório para cultivo da terra e extração alimentar ou criação de animais em áreas comuns, em terras da coroa, que não se adequava à proposta de governo da sociedade civil. Então, para instituir a propriedade individual, Locke (1983) se baseou novamente na lei de natureza, na razão, e no estado de liberdade para confirmar o princípio lógico do indivíduo como proprietário de si próprio e sobre o qual ninguém poderia reclamar qualquer direito, senão ele próprio, assim como todo trabalho resultante do uso de seu corpo poderia ser considerado dele.

Nessa linha e considerando que Deus concedera a terra para sustento e conforto do homem, para Locke (1983, p. 45), o que fosse retirado “[...] do estado que a natureza lhe forneceu [...] fica-lhe misturado ao próprio trabalho juntando-se lhe algo que lhe pertence e [...] tornando-o proprietário dele.” Portanto, sendo essa propriedade um bem resultante de uma obra exclusiva do trabalhador, nenhum outro homem poderia ter o direito sobre ela.

Associando a mesma argumentação para a própria terra como um bem, o teórico evidenciou que

A extensão de terra que um homem lava, planta, melhora, cultiva, cujos produtos usa, constitui a sua propriedade. Pelo trabalho, por assim dizer, separa-a do comum. Nem lhe invalidará o direito dizer que qualquer outro terá igual direito a essa extensão de terra, não sendo possível, portanto, àquele apropriar-se ou fechá-la sem o consentimento de todos os membros da comunidade – todos os homens. (LOCKE, 1993, p. 47).

Assim, foram sugeridas as bases do cercamento territorial, certificado pelo reconhecimento público da propriedade privada ao beneficiador do espaço pelos demais membros da comunidade, como direito consensual sobre um limite da terra beneficiada pelo trabalho do proprietário.

No entanto, sobre os cercamentos na Inglaterra, fica evidente que as premissas racionais de John Locke, ainda que tenham sido decisivas para construir o ordenamento jurídico relativo aos direitos dos camponeses e beneficiadores das terras férteis e cultivadores de animais, limitando os controles da monarquia sobre o território do reino, a partir do século XVII, a

primeira onda de cercamento naquela próspera ilha da Europa já havia sido deflagrada por fenômenos socioeconômicos relacionados, que colocaram o modelo feudal de arrendamento das concessões de terras controlados pela Coroa em crise.

O primeiro fenômeno foi causado pelo crescimento das populações urbanas, provocando aumento na demanda de alimentos para a sustentação e desencadeando, segundo Rifkin (2016, p.45), “uma espiral inflacionária, causando dificuldades cada vez maiores para os senhores feudais, cujas terras estavam arrendadas a taxas pré-inflacionárias”. Ao mesmo tempo, a indústria têxtil forçava a alta do preço da lã como insumo na produção, demandando espaço de pastagem para a cultura de ovelhas e gerando oportunidade de maiores ganhos para “[...] os senhores feudais cercarem as terras e mudar a atividade para a criação [própria] de ovelhas” (Id.), passando de arrendatários de terras da monarquia para agricultores e proprietários.

A segunda onda de cercamento, entre 1760 e 1840 aproximadamente, portanto em plena Primeira Revolução Industrial, foi além das fronteiras da Inglaterra, se espalhando pela Europa, fruto de uma economia em crescimento que continuava a demandar mais alimentos com preços altos. Finalmente, “[...] resultou não só na noção moderna das relações de propriedade privada operando no mercado como também em um sistema jurídico para supervisionar isso.” (RIFKIN, 2016, p. 46).

Daí em diante, as propostas teóricas de Locke se difundiram na Europa central, primeiramente com a obra *O Espírito das Leis* (*De l'esprit des lois*), publicada em 1748 por Charles-Louis de Secondat (1689-1755), que ostentava os títulos de *Là Brède* e de Montesquieu, defendendo o modelo britânico de governo acrescido da teoria da tripartição do poder político.

A partir de 1776 com o processo de independência dos Estados Unidos da América (EUA) que instituiu as bases do constitucionalismo, das concepções do Estado de Direito estabelecidas por Immanuel Kant (1724-1804) e aperfeiçoadas por Benjamin Constant (1767-1830), pelos liberais doutrinários franceses e por Wilhelm von Humboldt (1767-1835), os fundamentos da teoria jurídica e política do liberalismo clássico foram definitivamente estabelecidos (CATHARINO, 2019a).

No campo econômico, entretanto, a teoria liberal é referenciada pela Escola Clássica de Economia, tendo se baseado no paradigma do método científico cartesiano ou newtoniano para influenciar as análises caracterizadas por perspectivas racionalista e materialista sobre o conhecimento e sobre o progresso do bem-estar material exterior do homem.

Como forma se chegar ao conhecimento das coisas, o método pensado por René Descartes (1596-1650) procurava uma explicação perfeita composta pelo uso da intuição e pela dedução. A primeira era entendida como a constatação pura e atenta, fácil e distinta, que não deixava dúvida sobre a compreensão do objeto do conhecimento a ser compreendido à luz da razão, enquanto a dedução era considerada como tudo aquilo que se segue e possa conhecer necessariamente deduzido de outras relações também conhecidas com certeza pela memória.

A busca desses conceitos deveria seguir uma ordem que propunha distinguir as coisas mais simples das mais complicadas e prosseguir ordenadamente na investigação a serem classificadas como: conhecimento absoluto, por conter em si a natureza pura e simples do que se deseja conhecer, e conhecimento relativo, que participa da mesma natureza, porém dela deduzida por meio de uma relação de dependência, de efeito ou de composição. (DESCARTES, 2008, p. 78-80).

Esse paradigma do conhecimento à luz da razão criado por Descartes e aperfeiçoado pelo físico e matemático Isaac Newton (1643-1727) influenciou o desenvolvimento da ciência na era das máquinas, propondo uma concepção linear e mecanicista do universo com uma ideia lógica e racionalista que se afastava das necessidades interiores, espirituais e metafísicas do homem moderno.

Nas décadas finais do século XVIII, o “[...] mercantilismo dos monarcas que exerciam um controle quase total sobre a economia nos seus esforços para acumularem grandes quantidades de ouro para fins essencialmente bélicos...” sofria forte oposição dos filósofos e economistas do liberalismo clássico, os quais “pregavam as virtudes da economia do mercado livre e do *laissez-faire*” (STEGER; ROY, 2010, p. 22), expressão cunhada pelo liberal inglês John Stuart Mill (1806-1873) e que significa “deixe fazer”, uma marca do liberalismo na economia que se estabeleceu como um dogma liberal do século XIX.

Assim, a Escola Clássica de Economia teve como um de seus principais influenciadores o filósofo iluminista escocês David Hume (1711-1776), para Catharino (2019b, p. 152), “[...] um crítico ferrenho do mercantilismo e entusiasta defensor do livre comércio...” e cujas análises se baseavam na percepção de que

o cerne do problema econômico é a escassez, que nunca acabará por conta de um elemento inerente à própria natureza humana, visto que, na maioria das vezes, os indivíduos desejam mais bens de consumo do que a capacidade humana de produzi-los e de distribuí-los. (Ibid., p. 153).

Em relação ao progresso e desenvolvimento de uma sociedade no liberalismo, o pensamento humano de Hume defendia “[...] o respeito ao direito de propriedade, a possibilidade de transferência da propriedade por consentimento e a garantia do cumprimento dos contratos assumidos.” (Ibid., p. 153).

Sob a influência de Hume no liberalismo econômico, o escocês Adam Smith (1723-1790) escreveu, em 1776, uma referência pioneira apresentada em sua obra *A Riqueza das Nações: investigação sobre a natureza e suas causas*. Em essência, a obra apresentava uma teoria do crescimento econômico de uma nação, determinada pela riqueza obtida por meio da exploração de seus recursos naturais e pela produtividade – *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, considerando a relação entre a quantidade do que é produzido e os insumos utilizados ou quantidade de tempo investido no processo de produção – do trabalho produtivo, isto é, aquele que acumula um excedente de valor sobre o seu custo de produção.

Para os economistas clássicos, fixar uma conotação política antes que econômica e distinguir o trabalho produtivo do trabalho improdutivo no contexto da época era estratégico, pois, segundo Marazzi (2009, p. 50), “[...] era crucial definir a centralidade política do trabalho do tipo operário, da indústria, num período em que as forças conservadoras tendiam a frear o desenvolvimento, a transformação da economia agrícola em industrial.”

Essa distinção política do trabalho – o trabalho produtivo – também contribuiu para diferenciar a rotina processada pelo operário do processo original do artesão no sistema feudal de produção, cujo modo artesanal era feito integralmente por uma só pessoa, em uma sociedade em estágio primitivo de desenvolvimento. O processo artesanal apresentava menor produtividade em relação ao que Smith defendia por ser mais lento, pois o artesão ou o trabalhador rural usufruía integralmente do produto de seu trabalho, tanto para fabricá-lo, como para consumi-lo ou para comercializá-lo.

Para Catharino (2019b, p. 156)

O objeto central da teoria econômica de Smith é a produção em seu aspecto social, ou seja, a riqueza das nações como um fator que depende fundamentalmente do trabalho dos indivíduos. [...] Contrário à intervenção estatal, quer nos negócios particulares, quer no comércio internacional, Smith exaltou o individualismo [...] considerou que os interesses privados livremente desenvolvidos são harmonizados na sociedade por uma espécie de ‘mão-invisível’ que resulta em benefícios para toda coletividade.

Após o cercamento da terra na Inglaterra, não somente para uso comum dos trabalhadores rurais, mas para assegurá-la como propriedade privada, o proprietário, na condição de patrão, ou arrendatário do bem da natureza a ser explorado com a garantia das leis do Parlamento, passou a exigir uma parcela do total produzido ou cultivado pelo trabalhador rural como primeira dedução da renda do produto do trabalho empregado na terra. Para se manter até a colheita final, o trabalhador recebia adiantamentos – salários – do dono do capital interessado no excedente do capital empregado na produção, isto é, no lucro como a segunda dedução do produto do trabalho.

Com a industrialização da produção, essa relação, constituída entre o empregador – o detentor do capital, isto é, dos bens e renda necessários à produção – e o empregado, recebeu a influência do método mecanicista newtoniano, que foi logo observada no primeiro determinante do processo de aprimoramento do trabalho: a divisão do trabalho. Para Smith (1983, p. 42), a divisão do trabalho era capaz de gerar, em cada processo, “[...] um aumento proporcional das forças produtivas do trabalho”, além de demandar uma diferenciação das ocupações – a departamentalização – e empregos, proporcionais ao grau de evolução relacionado ao aperfeiçoamento dos processos de trabalho nas nações mais desenvolvidas.

O aumento da produtividade em consequência da divisão do trabalho industrial era também favorecido por três fatores circunstâncias eminentemente mecanicistas:

- a) maior destreza desenvolvida por cada trabalhador;
- b) a simplificação das tarefas departamentalizadas e pela especialização;
- c) a otimização do tempo, por não haver perda de ritmo motivada por trocas de atividades pelo mesmo trabalhador;
- d) maior ganho de produtividade com as máquinas, que eram inventadas e instaladas nas fábricas, facilitando e acelerando a produção e reduzindo a quantidade de trabalhadores demandados e o custo da produção.

Colocadas as premissas anteriores, a operacionalização do processo de produção da teoria econômica liberal apresentada por Adam Smith é a Divisão do Capital, estimulada pela propensão natural do homem pelas trocas, caracterizadas pela movimentação de insumos, pela manutenção de bens e mão de obra e pelo vai e vem dos produtos no mercado e sua relação com o processo de crescimento econômico.

A dinâmica que envolve a divisão do capital, segundo Smith (1983), ocupa-se, primeiro, do chamado estoque de consumo, uma parte do estoque total de bens reservado para suprir o consumo imediato e diário do proprietário e de sua família. Esse estoque de consumo é movimentado juntamente com uma parcela de renda própria do consumidor obtida com o

trabalho, na medida em que a recebe, podendo demandar o uso de outros bens de consumo anteriormente adquiridos para a sua manutenção por um determinado período.

Na dinâmica econômica, essa primeira utilização do estoque de bens e renda de consumo é típica da maioria de trabalhadores que dependem unicamente do salário, isto é, das remunerações financeiras recebidas em contrapartida aos serviços prestados ao empregador para suprir a manutenção de suas demandas e de sua família por curto período.

Por outro lado, quando uma pessoa é proprietária de um estoque total de bens e de renda suficientes para se manter durante longo período, meses ou anos, ela poderá optar, com liberdade e por sua própria iniciativa, por obter o crescimento de sua renda com a movimentação da maior parcela do estoque excedente oferecendo-o ao mercado, depois de reservado seu estoque mínimo para consumo. Essa parcela excedente do estoque total, a ser submetida a trocas, manutenção, manufatura e produções executadas e/ou administradas pelo proprietário para extrair uma renda maior com sua movimentação é chamada de Capital, ilustrado pela Figura 1.

Figura 1 – Princípio da divisão do capital

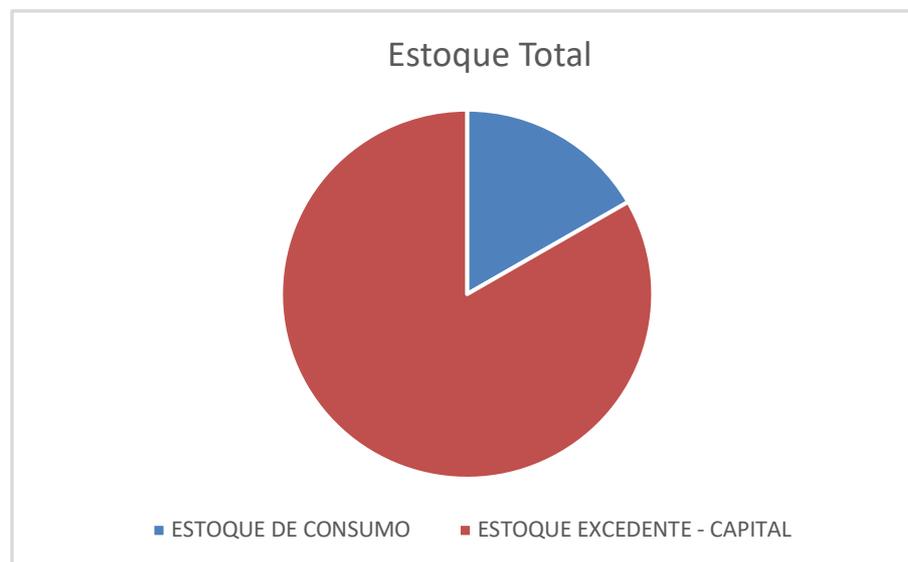


Ilustração elaborada pelo autor desta tese.

Da explicação de Smith (1983), tem-se que esse capital poderá ser aplicado pelo seu proprietário – o capitalista – por duas formas complementares para se obter excedentes de renda, podendo também essa aplicação ser projetada para representar o capital geral de uma sociedade ou de uma nação por meio da soma do capital de todos seus habitantes e instituições.

Além do estoque de consumo de um proprietário, as aplicações típicas do Capital Fixo ocorrem quando ele as aplica, por exemplo, na aquisição de uma extensão de terra para a

plantação, ou para servir de área de cuidados com animais, ou para edificação para um ambiente fabril, bem como na compra de maquinário e instrumentos de trabalho e de produção. Nestes casos, são chamadas Bens de Produção, por terem o objetivo de gerar renda, sem que tais aplicações estejam sujeitas à mudança de proprietário e movimentação.

Também poderão ser considerados exemplos de capital fixo a execução de serviços de melhoria ou limpeza na terra ou na ampliação e modernização das edificações de produção, na aquisição de tecnologias para a inovação dos processos de produção e, principalmente, o investimento de capital em pesquisas e qualificação profissional voltadas para ampliar e/ou tornar os produtos do investimento mais competitivos no mercado. A Figura 2 ilustra as formas de emprego do capital na dinâmica da economia liberal.

Figura 2 – Formas de divisão do capital

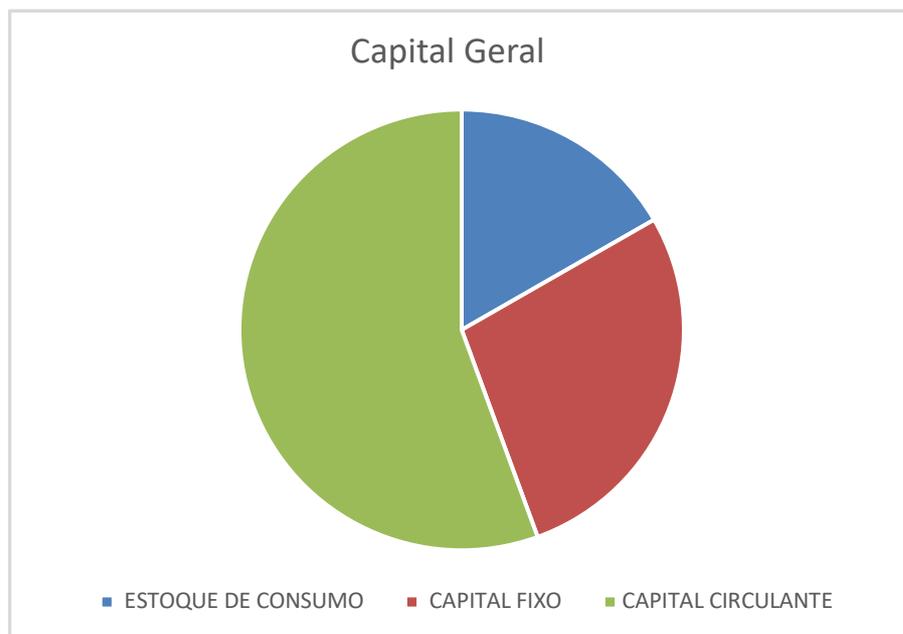


Ilustração elaborada pelo autor desta tese.

Nessa dinâmica de emprego da parcela excedente do estoque total de um proprietário para aumentar sua renda, investir no capital fixo e obter lucro²⁴, parte de seu capital terá, necessariamente, que ser aplicado, por exemplo, para adquirir e fabricar ou comprar bens e

²⁴ O lucro é o resultado financeiro ou econômico líquido resultante da aplicação do capital. O lucro contábil ou financeiro corresponde à renda formada pela resultante entre a soma das receitas (+) subtraídas as despesas (-) e os custos (-) da operação. São considerados custos operacionais os gastos efetuados com insumos ou manutenção diretamente relacionados com a atividade-fim da produção, enquanto despesas são gastos efetuados com as atividades-meio ou administrativas. O lucro econômico é igual ao lucro contábil subtraído da estimativa do custo de oportunidade. Esta será (+) quando o retorno do investimento se efetiva ou (-) quando a transação econômica não obteve sucesso ou não se realizou.

revendê-los com excedente de receita que lhe proporcione um lucro final. Esse capital, no entanto, caso permaneça como propriedade do capitalista, ou seja, mantido sem transformação, não deverá gerar renda ou lucro ao mesmo, pois será necessário que ele venda, isto é, troque por dinheiro, as mercadorias nas quais o capitalista investiu e continue trocando o dinheiro por outros bens, fazendo circular bens e dinheiro para obter seguidas margens positivas de receita e lucro. (SMITH, 1983).

Essa contínua circulação e trocas sucessivas de bens, serviços e de rendas poderá garantir ao capitalista obter lucro proveniente do chamado Capital Circulante que, no caso de um comerciante, corresponde integralmente ao seu capital. Na dinâmica econômica, porém, o montante relativo de capital circulante em relação ao capital geral varia nos diversos setores e iniciativas do mercado.

Com base nos conceitos da divisão do capital, que caracteriza a prática operacional elementar da teoria econômica liberal clássica, Smith (1983, p. 248-249) apresenta as seguintes conclusões:

- a) Todo capital fixo deriva originalmente de um capital circulante, devendo ser continuamente mantido por ele;
- b) Nenhum capital fixo pode proporcionar renda a não ser através de um capital circulante;
- c) O único objetivo e finalidade, tanto do capital fixo como do circulante, consiste em manter e aumentar o capital que pode ser reservado para o consumo imediato;
- d) A riqueza ou pobreza da população depende do suprimento abundante ou escasso que esses dois tipos de capital têm condições de garantir ao capital reservado para o consumo imediato;
- e) Uma vez que uma parte tão grande do capital circulante é continuamente retirada dele para ser incorporada aos dois outros setores do capital geral da sociedade, é preciso reabastecer continuamente esse capital circulante, sob pena de logo ele deixar de existir.

O modelo econômico do liberalismo pensado por Smith apresenta sua causalidade na obtenção do valor excedente de produção sobre o custo da produção que inclui os salários, considerando este ganho de produtividade do trabalho útil como a chave para bem explorar os recursos naturais e a mão de obra do trabalhador e conquistar a riqueza e o bem-estar das nações.

Essa determinação típica do projeto moderno de sociedade não era compatível com o modo no qual o trabalhador desfrutava integralmente do produto que criava com o seu trabalho – o modo artesanal – pois a ciência e a técnica haviam inserido o novo paradigma da manufatura mecanizada de produção em todo processo, para emergirem como o eixo principal da sociedade moderna.

Smith (1983, p. 91) define o salário do trabalhador como “o produto do trabalho [e] a recompensa natural do trabalho”, do qual o homem precisa para se manter e à sua família, isto é, recompor o estoque mínimo de consumo. O salário, prevê o economista, depende do contrato assinado com o patrão, cujos interesses das partes tendem aos mesmos objetivos de produção, porém com recompensas, geralmente, discordantes: “[...] os trabalhadores desejam ganhar o máximo possível, [enquanto] os patrões, pagar o mínimo possível” (Ibid., p. 92), resultando na luta de classes e as diferentes distribuições de riquezas.

A escassez de mão de obra tende a estimular uma concorrência entre os empregadores que disputam a contratação de trabalhadores no mercado, desde que os recursos financeiros reservados para o pagamento dos salários de uma empresa aumentem. Projetada para a economia de um país, o aumento da demanda de trabalhadores assalariados dependerá do crescimento da riqueza nacional com o aumento da renda e do capital produtivo. (Ibid., p. 94-95). Essa pré-condição para o crescimento econômico sustentado significa, segundo Smith (1983, p. 95), que “não é a extensão efetiva da riqueza nacional, mas seu incremento contínuo, que provoca uma elevação dos salários do trabalho”.

No entanto, é oportuno destacar que o contexto de aumento de riqueza nacional estendida e idealizada na obra de Smith era vista como fruto do capital circulante produtivo, gerador de excedentes de produção de bens e de renda que estimulavam o mercado. Esse entendimento é muito diferente da riqueza nacional concentrada nos cofres de grandes corporações, incluindo o sistema financeiro e o mercado das bolsas de valores, voltadas para a especulação rentista e não produtiva do capitalismo financeiro presente na economia neoliberal contemporânea.

Assim, Smith conclui que “[...] não é nos países mais ricos, mas nos países mais progressistas, ou seja, naqueles que estão se tornando ricos com mais rapidez, que os salários dos trabalhadores serão os mais altos” (Id.), como condição de sustentação da dinâmica acumulativa da divisão do capital no liberalismo. O parâmetro macroeconômico que mensura esse progresso capitalista das nações é o Produto Interno Bruto (PIB), representado pelos valores de todos os bens e serviços finais produzidos por um país em um determinado período.

No comércio entre as nações, a teoria econômica liberal foi liderada pela doutrina das vantagens comparativas do economista e político inglês David Ricardo (1772-1823), “segundo a qual cada país deveria produzir apenas o que comparativamente lhe custasse menos, importando [...] tudo aquilo cuja produção lhe custasse mais em comparação com outros países” (CATHARINO, 2009b, p.161). Essa teoria tinha como premissa a ideia de que o comércio livre exterior atrairia sempre uma condição de ganho provável para os comerciantes, permitindo que

cada nação se tornasse especialista na produção dos bens sobre os quais exercia domínio competitivo.

Porém, a história tem mostrado a economistas e sociólogos que grandes avanços econômicos não dependem apenas de teorias para lidar com o capital e dos recursos naturais de cada nação, pois estes também precisam, na prática, da intervenção do trabalho útil, do suporte de tecnologias e de investimentos para serem explorados, dependendo de combinações estruturais e operacionais entre tecnologias, como a de comunicações, transporte e energia. Juntas, essas estruturas têm a propriedade de controlar os sistemas de energia domésticos e industriais e iluminarem as cidades e moradias, bem como alimentarem as máquinas de produção e movimentarem as comunicações nas relações pessoais e econômicas.

Essa combinação tecnológica vem sendo de tal modo decisiva para os grandes avanços econômicos ao longo da história, a ponto de ser percebida como uma estrutura viva e dinâmica que Rifkin (2012, p.56) assegura ser mais do que “[...] um conjunto estático de blocos construtores que serve como fundação fixa para a atividade econômica, [mas como] uma relação orgânica entre tecnologias de comunicação e fontes de energia que, juntas, criam uma economia viva.”

Assim, no curso da história, a visão de progresso pelo potencial tecnológico e econômico do liberalismo teve como sua maior representação a era das Revoluções Industriais, caracterizada por grandes contribuições de natureza sistêmica por inventores, cientistas, filósofos, empresários e operários, que estabeleceram cenários típicos de mobilização nas sociedades e governos em todo mundo, para gerar bens e renda, estimular o consumo e novos hábitos sociais, despertando a percepção do economista inglês Arnold Toynbee (1852-1883) a quem se deve a popularização do termo Revolução Industrial.

A Primeira Revolução Industrial, cujo marco inaugural é identificado pela máquina a vapor, aperfeiçoada em 1782 pelo matemático e engenheiro britânico James Watt (1736-1819), inaugurou a introdução de maquinarias e processos na produção manufatureira, substituindo a tração animal, a habilidade e a força humana pela racionalidade técnica e, com o auxílio das tecnologias, aumentou e acelerou a produção com produtos padronizados e distribuídos em larga escala, promovendo efeitos socioeconômicos, políticos e culturais transformadores e nem sempre previsíveis.

Um dos primeiros setores da produção que incorporou as máquinas foi a indústria têxtil na Inglaterra, onde os trabalhadores resistiram à inovação durante a primeira metade do século XIX. Porém, a relação entre os processos de produção têxtil mecanizado e manual se adaptou rapidamente à modernização, pois, “[...] em 1830, registrava 55 mil teares a vapor e 240 mil

manuais, para, somente duas décadas mais tarde, crescer na proporção de 250 mil teares mecanizados, enquanto os manuais estavam reduzidos à 40 mil unidades.” (PAIM, 2019, p. 134).

O crescimento do modelo de produção industrial mecanizado também se espalhou para os principais países da Europa e na América, com destaque para a construção de “[...] 40 mil quilômetros de estradas de ferro” (Id.) para transporte humano e de carga, movido pela pressão exercida pelo vapor das caldeiras das locomotivas. Esse crescimento em grande escala no setor ferroviário foi sustentado pela inovação tecnológica do processo químico que provocou a substituição do carvão vegetal pela introdução do coque²⁵ na indústria de fundição metálica, possibilitando o aumento da produção de lingotes de ferro, somente na Inglaterra, da ordem de “[...] 250 mil toneladas, em 1810, [...] para 2 milhões e 250 mil toneladas em 1850” (Id.) e contribuindo também para o crescimento da indústria naval.

Outra área da indústria química cuja inovação tecnológica merece ser destacada é sobre a nutrição das plantas com a descoberta, “[...] em 1840, pelo químico alemão Justus Liebig (1803-1873)”, da importância dos “[...] principais componentes nutricionais como o potássio, o fósforo e o nitrogênio” (Ibid., p. 135) para a espécie vegetal da natureza, possibilitando a exploração desses ingredientes como insumos para a fabricação de adubos químicos e favorecer o crescimento da escala de produção de alimentos industriais na agricultura.

Na comunicação e na educação, as prensas movidas a carvão transformaram as comunicações introduzindo a mídia impressa como dispositivo decisivo para o acesso às informações e ao conhecimento na Primeira Revolução Industrial. As tecnologias da prensa de cilindro a vapor e em seguida o aperfeiçoamento com a prensa rotativa e a linotipo aumentaram a produtividade na impressão de jornais, revistas e livros na Europa e na América. A produção dessas mídias incentivou

[...] a alfabetização em massa pela primeira vez na história. O advento do ensino público, [...] entre 1830 e 1890, criou uma força de trabalho alfabetizada, capaz de organizar as operações complexas de uma economia sustentada com o uso do carvão, fábricas e ferrovias funcionando com máquinas movidas a vapor. (RIFKIN, 2012, p. 56).

²⁵ O coque é um combustível químico derivado da hulha também conhecida como carvão betuminoso. Começou a ser utilizado na Inglaterra do século XVIII. O coque [é obtido] do aquecimento da hulha (ou carvão betuminoso), sem combustão, num recipiente fechado (calcinação) para produção de ferro-gusa (alto-forno). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=fwItIqW93jUC&pg=PA60&#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 27 mai. 2021.

Nessa onda sem precedentes, paralelamente ao progresso industrial do liberalismo, na Europa e nos Estados Unidos ocorreram crescimentos populacionais significativos na primeira metade do século XIX, atraídos pela oferta de emprego e de renda e pela possibilidade de ascensão social e econômica, formados por intensos fluxos de trabalhadores rurais no sentido dos centros urbanos criados em torno das unidades industriais, provocando transformações socioeconômicas e culturais que demandaram organização pelo Estado e pela sociedade civil frente às questões sociais emergentes.

No curso das inovações tecnológicas, Rifkin (2012, p.56) destaca que, “na primeira década do século XX, a comunicação por via elétrica convergiu com o motor de combustão interna movido à gasolina, dando origem à Segunda Revolução Industrial.”

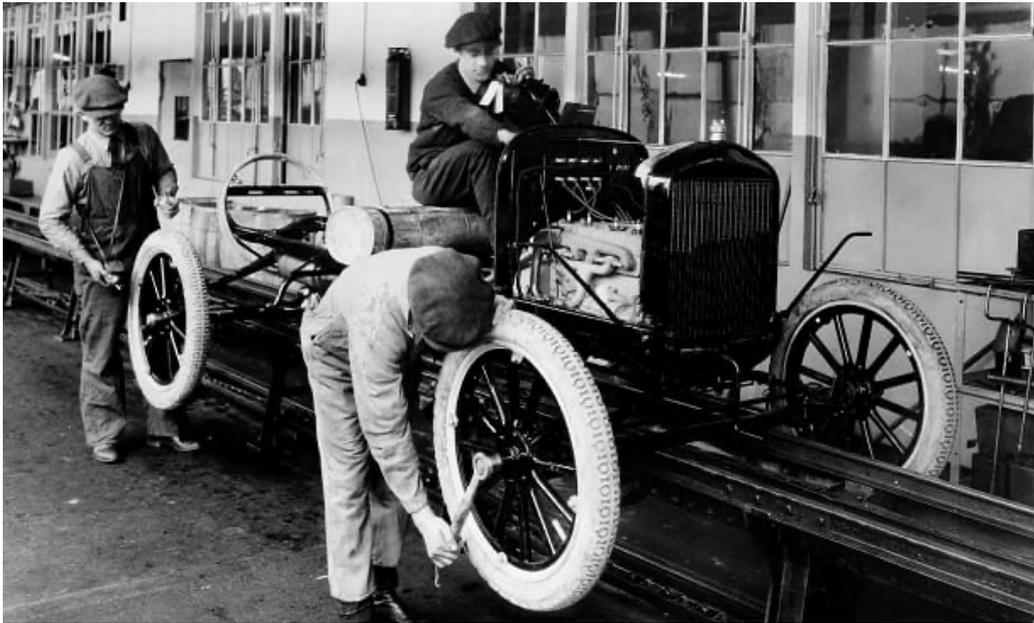
Essa convergência tecnológica possibilitou que dois sistemas desenvolvidos na fabricação automobilística do século XX contribuíssem para a quebra de paradigmas na produção industrial: o Fordismo, com a produção em massa e o Toyotismo, com a produção voltada para o mercado. Ambos contaram com o aprimoramento técnico e significativas influências no estreitamento da relação entre a produção e a demanda, para acentuar a lógica de circulação do capital e influenciar as relações com o trabalho, com o Estado e com o mercado.

Nos Estados Unidos da América, o engenheiro mecânico e empresário Henry Ford (1863-1947) fundou a *Ford Motor Company*, em 1903, para fabricar automóveis de motor de combustão interna e, dez anos após, na fábrica em Dearborn, no Estado de Michigan, desenvolveu um sistema de produção industrial que ficou conhecido como Fordismo. Esse sistema estava voltado para fabricação de unidades de automóveis em grande escala, para estabelecer uma sociedade de consumo de bens em massa com a introdução da linha de montagem contínua e com menores custos possíveis, visando obter elevado ganho de eficiência no processo de produção.

O fordismo, que prevaleceu entre as décadas de 1920 e 1970 como um modelo de eficiência industrial, era baseado na teoria da administração da produção criada pelo engenheiro norte americano Frederick Taylor (1856-1915). No processo industrial concebido por Taylor, a comunicação silenciosa e a produção eram integradas e os trabalhadores eram organizados, do início ao fim da linha de montagem, de forma hierarquizada e sistematizada, para que cada operário executasse uma única atividade especializada em movimentos repetidos mecanicamente – a departamentalização da produção – como uma parcela da montagem do produto ao longo da jornada de trabalho.

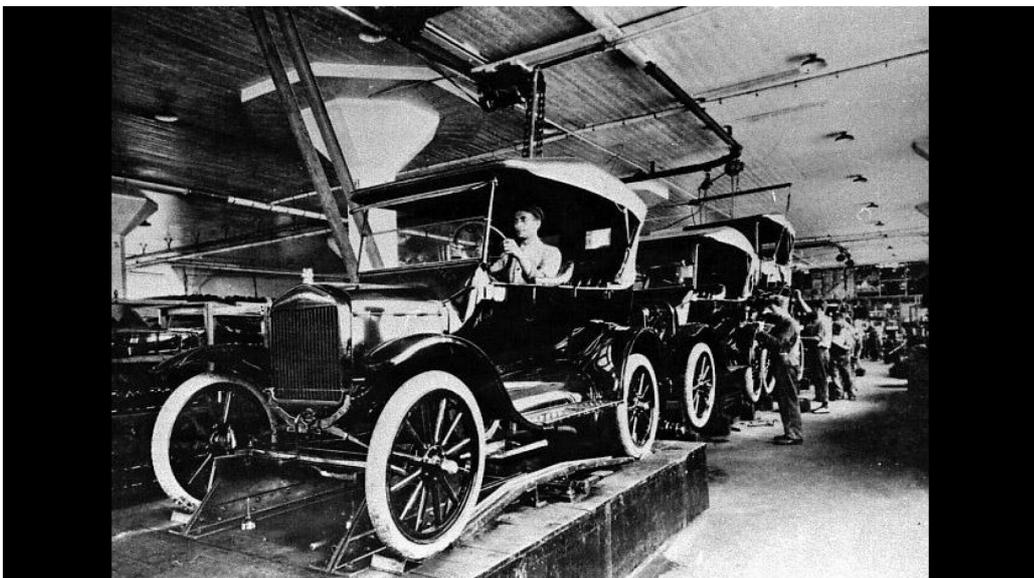
A oferta de produtos no fordismo tinha como meta trabalhar com estoque circulante repleto de peças padronizadas para fabricar, em série, um único Modelo T, conforme Figuras 3 e 4, de uma única cor – o preto – sem opções de escolhas para os clientes, utilizando-se da lógica da oferta baseada na superprodução voltada para suprir uma sociedade de consumo em massa, tomando como referência as premissas do filósofo David Hume (1711-1776) sobre o desejo incessante de consumo dos indivíduos.

Figura 3 – Linha de montagem contínua do modelo T



Disponível em: <https://www.ford.com.br/sobre-a-ford/historia/#>. Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

Figura 4 – Fabricação em série do Ford Modelo T



Disponível em: <https://motor1.uol.com.br/news/125701/inaugurada-pelo-modelo-t-producao-da-ford-no-brasil-completa-97-anos/>. Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

Nesse sentido, os americanos já haviam testado técnicas de produção em massa que, presumidamente, deveriam pressionar a demanda do mercado com grande quantidade de unidades produzidas e disponíveis, cujas vendas deveriam ser garantidas pelos salários pagos aos trabalhadores, inclusive os da própria Ford.

Ao fundar a *Ford Motor Company*, Henry Ford pensou um modelo paternalista referente às questões salariais, mas, “na realidade, a emergência progressiva das convenções salariais coletivas típicas do fordismo [foi] resultado de contratações e acordos entre Estado, sindicatos e indústria de setores...” (MARAZZI, 2009, p. 24), que forçaram uma adaptação nas ideias iniciais de Ford, ainda que, à época, os salários pagos eram percebidos positivamente, uma percepção associada aos preços acessíveis de bens fabris viabilizados pela superprodução industrial.

No panorama social, entretanto, apesar da sempre presente pobreza da maioria das populações na Europa, nas Américas e no mundo, os economistas clássicos eram opositores contumazes das propostas sobre leis de amparo ou de proteção aos pobres, alegando que a política econômica do trabalho individual e do livre comércio supririam as necessidades naturalmente e que, a longo prazo, as políticas assistencialistas agravariam o problema da pobreza.

Definitivamente, o liberalismo e os economistas clássicos tinham pensamentos predominantemente voltados para a divisão do trabalho produtivo e do capital, como garantias de geração de riqueza entre integrantes da parcela da sociedade que dispunham de renda e de bens de produção, reservando o trabalho individual produtivo – a mão-de-obra – para a maioria dos operários sem propriedades e para as máquinas.

Para os liberais clássicos, os produtores eram servidores dos consumidores, que procuravam preencher as suas necessidades e concretizar os seus desejos. [...]Durante grande parte do século XIX, os herdeiros do liberalismo clássico esforçaram-se por convencer as pessoas de que os maus tempos econômicos refletiam sempre alguma forma de ‘falha do governo’, na maioria dos casos, demasiada interferência do Estado, que provocava uma distorção dos sinais de preços. (STEGER; ROY, 2010, p. 23-24, destaque dos autores).

Para os liberais, de cujas ideias resultaram influências poderosas e promotoras das grandes revoluções iniciadas no século XVIII, passando por cima de dinastias reais, enfraquecendo poderes da Igreja e afastando-a do Estado, de quem retiraram a hegemonia do mercantilismo, a dinâmica do Mercado – a mão invisível de Smith – seria incapaz de falhar se protegido estivesse das imperfeitas intervenções do Estado.

Seguindo esse ordenamento clássico, a superprodução industrial na América do Norte teve seu auge com as exportações de excedentes de alimentos e produtos industrializados aos países europeus aliados durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) até 1928, período no qual a prosperidade econômica americana ficou conhecida como modo de vida americano (*American way of life*). Naquele cenário, havia pleno emprego e alta produtividade na agricultura com preços de produtos industrializados acessíveis para a classe assalariada, que contava com o consumo incentivado pela expansão do crédito com pagamentos parcelados.

Assim, a sociedade do consumo em massa teve sua imagem difundida pelo mundo, representando o ideal americano de desenvolvimento, sendo propagada intensamente pela indústria cultural do cinema de Hollywood como sociedade a ser copiada. Porém, esse modelo fordista que acreditava multiplicar a produção e crescer infinitamente sem se preocupar com a demanda, que parecia ser insaciável, e com a distribuição da riqueza entre os mais pobres, acabou por colocar o liberalismo em xeque na maior crise econômica do século XX.

Logo que a economia europeia foi reestabelecida, os países do velho mundo reduziram as importações provenientes dos Estados Unidos da América do Norte, provocando excesso de produtos no mercado americano maior do que a demanda interna poderia absorver, para causar inesperada queda no preço e na produção dos produtos, inadimplência dos produtores rurais e desemprego na indústria e no comércio, aumentando a pobreza em nível insuportável para os padrões americanos.

Esse processo de desequilíbrio entre a [super] produção e a demanda, provocou a maior crise econômica mundial do século XX – a Grande Depressão dos anos 1930 – marcada pela queda (*crash*) da bolsa de valores de Nova Iorque – a *New York Stock Exchange* – em 24 de outubro de 1929. Muitos foram os estudos econômicos que buscaram explicar o fenômeno da Grande Depressão, mas o mais aceito deles e que mais perdurou como causa principal foi o que identificou a crise de 1929 com a superprodução.

Em meio às tensões socioeconômicas nos dois continentes, partiam críticas dos seguidores de Karl Marx (1818-1883) à crise econômica como prenúncio do “[...] colapso iminente do capitalismo e da vitória de um ‘proletariado revolucionário’ que compreendera as ‘distorções ideológicas’ da ‘burguesia dominante’...” (STEGER; ROY, 2010, p. 25, destaques dos autores). Para os marxistas, a exploração aceita pelos trabalhadores, para atender ideais de liberdade, oportunidade e trabalho produtivo prometidos pelos liberais, havia se tornado uma armadilha a ser evitada e combatida pela revolução socialista em busca da emancipação do proletariado.

Os efeitos da Grande Depressão abalaram vários outros países do mundo ocidental, inclusive o Brasil que teve sua economia rural afetada, especialmente em relação à exportação do café, despertando a elite empresarial local para a necessidade de acelerar o processo de industrialização no país. Mas, foram dos liberais americanos e europeus que emergiram as grandes transformações políticas e sociais para enfrentar a crise econômica, dinamitando um dos pilares do modelo liberal e instituindo o intervencionismo planejado do Estado na economia, ainda que a defesa da autonomia individual e dos direitos de propriedade do liberalismo fossem preservados.

No campo teórico e filosófico, importantes modificações no liberalismo tradicional foram concebidas pelo britânico John Maynard Keynes (1883-1946), um professor de Economia que acumulou intensa participação na vida pública no Reino Unido como publicista, conselheiro governamental e governador do Banco da Inglaterra, tornando-se o principal construtor da política econômica internacional da era pós-guerras, por sua participação na Conferência de Breton Woods, nos USA, em junho de 1944, na qual foi criada a instituição financeira multilateral atualmente denominada Banco Mundial ou Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Sua mais consistente obra foi *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda* (*The General Theory of Employment, Interest and Money*), publicada em 1936, na qual pretendeu “contrastar a natureza” de seus próprios “argumentos e conclusões com os da teoria clássica” que predominava há um século, examinando tanto a teoria como a prática econômica, para defender que

[...] os postulados da teoria clássica se aplicam apenas a um caso especial e não ao caso geral, pois a situação que ela supõe acha-se no limite das possíveis situações de equilíbrio. Ademais, as características desse caso especial não são as da sociedade econômica em que realmente vivemos, de modo que os ensinamentos daquela teoria seriam ilusórios e desastrosos se tentássemos aplicar as suas conclusões aos fatos da experiência. (KEYNES, 2009, p. 23).

Ao criticar a premissa liberal clássica do equilíbrio espontâneo entre a oferta de produtos e a demanda supostamente assegurada pelo mercado, mas que a crise econômica refutava, Keynes admite a intervenção estatal na economia através de processos indiretos, mantidas as características essenciais da economia de mercado, porém instituindo a economia como uma ciência operativa baseada em modelos matemáticos sofisticados e conceitos complexos, que não serão, por óbvio, objeto de análise nesta tese.

No entanto, Keynes argumentava que o “[...] Estado Liberal é responsável pela manutenção de determinada taxa de manutenção de mão-de-obra, reformulando, neste particular, a doutrina clássica acerca do desemprego [atribuindo ao Estado] estimular os investimentos.” (PAIM, 2019, p. 177). Como medida de viabilização, Keynes também recomendava o mecanismo da redução da taxa de juros para possibilitar que as poupanças decorrentes pudessem ser investidas em ativos pelo Estado e pela iniciativa privada, fortalecendo as ofertas de emprego, renda e consumo.

Ao perceber que a simples redução da taxa de juros não se mostrara suficiente para estimular os investimentos em obras e ativos para produção, Keynes avançou sobre a concepção de transferir recursos ociosos para os cofres do Estado por meio de uma progressiva taxação das rendas, na intenção de desestimular as aplicações rentistas e incentivar a circulação do capital e os investimentos.

Adepto por formação do princípio da economia de mercado, mas crítico militante do mercado livre, sem regulação, Keynes defendia que “[...] o Estado devia ter a propriedade de algumas empresas públicas essenciais, como os caminhos-de-ferro e as companhias de eletricidade” (STEGER; ROY, 2010, p. 26), precursoras das grandes empresas estatais que surgiram no século XX, dentre elas as gigantes das telecomunicações, formando a matriz tríplice propulsora da Segunda Revolução Industrial (RIFKIN, 2012).

Nos EUA, o governo de Franklin Delano Roosevelt (1882-1945) concebeu o Novo Acordo (*New Deal*²⁶) que, na prática, se constituiu em um programa ambicioso de intervenção do Estado para contra- atacar os efeitos da Grande Depressão. O Novo Acordo foi desenvolvido entre 1933 e 1945 e incluiu medidas de apoio econômico e social nos setores da agricultura, da indústria e na área social pelo Estado, tais como:

- a) a concessão de empréstimos aos fazendeiros para que amortizassem suas dívidas com o setor financeiro e retomassem a produção no novo cenário;
- b) medidas de controle da produção rural e industrial para estimular a estabilidade dos preços dos produtos;
- c) o controle dos preços de produtos básicos, como carvão, petróleo e cereais;
- d) a realização ou a contratação de diversas obras públicas;
- e) a criação do programa de salário-desemprego e da jornada de trabalho de oito horas diárias;
- f) a legalização de sindicatos de classes;

²⁶ INFOESCOLA. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/new-deal/>. Acesso em 29 jun. 2021.

- g) a criação do programa de previdência social;
- h) o combate e a erradicação do trabalho infantil.

Ainda que os EUA tenham retomado o crescimento econômico somente após o término da Segunda Grande Guerra e que o Novo Acordo não tenha conseguido debelar a crise econômica totalmente durante sua existência, a experiência bem-sucedida de estabilização econômica e de retomada da confiança política serviram para fortalecer a crítica keyniana ao liberalismo clássico. Os economistas liberais tinham dificuldade em ceder aos argumentos Keynianos de que o capitalismo moderno – o liberalismo igualitário – necessitava “[...] estar sujeito à uma determinada regulação e controle por um Estado secular mais forte”. (STEGER; ROY, 2010, p. 25-29).

A mesma experimentação também contribuiu para que Keynes racionalizasse suas ideias em sua obra e as difundisse entre as grandes nações industrializadas do mundo ocidental, revelando-as como fundamentais para a estrutura econômica da macroeconomia e inspirando aquela que ficou conhecida como a era dourada do capitalismo controlado, que se estendeu por aproximadamente três décadas, entre 1945 e 1975. Nos Estados Unidos, ela foi entusiasticamente resumida por Reich (2008, p 17) como a era na qual

A economia assentava na produção em série. Esta era lucrativa porque havia uma grande classe média que tinha dinheiro suficiente para consumir os bens produzidos em série. A classe média tinha dinheiro porque os lucros decorrentes da produção em série eram divididos entre as grandes empresas e os seus fornecedores, revendedores e empregados. O poder negocial deste último grupo foi aumentado e reforçado pela ação do governo. Quase um terço da mão-de-obra era afeto a um sindicato. Os benefícios econômicos alastraram a todo país – aos camponeses, veteranos de guerra, pequenas cidades e pequenas empresas – através da regulação (dos caminhos-de-ferro, dos telefones, dos serviços públicos e das pequenas empresas) e dos subsídios (controle dos preços, autoestradas, empréstimos federais).

Assim, o impacto do intervencionismo do Estado no modelo liberal de economia promovido a partir das ideias de Keynes garantiu um amplo ciclo de crescimento sustentado às nações industrializadas, sendo que

entre 1951 e 1973, os Estados Unidos, a Europa Ocidental e o Japão registraram expansão incessante segundo taxas anuais médias da ordem de 5%. Nos 150 anos precedentes, os economistas consideraram que o capitalismo experimentou cerca de vinte crises cíclicas, uma para cada sete/oito anos, e pelo menos trinta recessões parciais, processo esse que culminaria com a catástrofe de 1929. (PAIM, 2019, p. 180).

No Brasil, uma variação das medidas do keynesianismo foi configurada como desenvolvimentismo ou nacional-desenvolvimentismo. Nesse contexto, tiveram início nos anos 1930 investimentos pioneiros no setor industrial de base, como na Companhia Siderúrgica Nacional, na Companhia Vale do Rio Doce e na Petrobras, em substituição ao modelo de importações de produtos industrializados, até então, predominante no país de economia rural baseada em no setor primário-exportador. Nos anos 1950, durante o governo de Juscelino Kubitschek, entre 1956 e 1961, o nacional-desenvolvimentismo continuou como política de incentivo à indústria automobilística, com investimentos na construção de estradas e na construção de Brasília.

Posteriormente, nos anos 1970 durante os governos militares, entre 1964 e 1985, houve investimentos do Estado em infraestrutura nos setores de estradas, usinas hidroelétricas e em redes de distribuição, em programas de desenvolvimento energético como o Proálcool, em portos, aeroportos e em telecomunicações, com destaque para a Embratel e o Sistema Telebras formado por uma concessionária federal operando em cada estado da Federação.

O período entre 1969 e 1973 no Brasil ficou conhecido como o Milagre Econômico, no qual a taxa de crescimento do PIB cresceu de 9,8% ao ano, em 1968, para 14% ao ano, em 1973, e o resultado da inflação foi reduzido de 19,5%, em 1968, para 15,6% em 1973, tendo a economia brasileira crescido 11,1% durante o mesmo período.

O sucesso e as correções do curso capitalista de atuação no mercado mundial introduzidas pelas medidas inspiradas nas ideias de Keynes levaram os agentes liberais a perceberem que a ampliação de determinadas atribuições do Estado na economia estava gerando excessos indesejados, especialmente em relação aos investimentos públicos e seus efeitos sobre os tributos em geral e à política de emprego, gerando críticas dos economistas liberais.

Com efeito, no âmbito global, os críticos severos do keynesianismo se dividiram em duas frentes opositoras, representadas, segundo Rodríguez (2019, p. 186), por aqueles que “[...] não reconheciam os méritos da contribuição de John Maynard Keynes – como Ludwig von Mises (1881-1973), F. A. Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006) – e os que partiam da constatação de que o keynesianismo simplesmente perdera a eficácia...”.

Os liberais da primeira frente oposicionista levaram em consideração a questão ideológica, pois defendiam os princípios da Sociedade Mont Pèlerin, fundada em 1947 por Friedrich August Hayek, prêmio Nobel de Economia em 1974, e membro influente da escola austríaca de economia juntamente com Mises, ambos ferrenhos opositores do planejamento centralizado da economia.

O liberal Hayek, autor da obra *O Caminho da Servidão*, publicada em 1944 e considerada a crítica mais contundente sobre a economia planejada e o socialismo crescente na Europa do pós-guerras, refutava o planejamento central por entender que caberia a cada indivíduo, através de suas iniciativas e do trabalho, a compreensão e a solução dos problemas econômicos que não poderiam ser resolvidos pela comunidade ou pelos seus representantes, pois estes não conseguiriam distinguir e melhor decidirem sobre a importância relativa das diferentes necessidades. (HAYEK, 2010)

Dotado de visão pragmática e realista frente aos problemas econômicos emergentes num mundo dividido entre o intervencionismo do Estado, nas democracias liberais, e a ameaça totalitária do comunismo soviético, Hayek foi além da crítica econômica ao observar que

A maioria dos adeptos do planejamento promete [...] que no novo mundo planejado a livre escolha da ocupação será escrupulosamente preservada e até ampliada. Prometem, porém, bem mais do que lhes é possível realizar. Pois, para planejar terão que controlar o ingresso nas diferentes profissões e ocupações, ou o valor da remuneração, ou ambos. [...] A ‘liberdade de escolha’ seria puramente fictícia... Embora o objetivo declarado da planificação seja o de dar condições ao homem para que deixe de ser um simples meio, na realidade – uma vez que seria impossível levar em conta as preferências e aversões pessoais – o indivíduo se tornaria mais do que nunca um simples meio, usado pela autoridade a serviço de abstrações como o ‘bem-estar social’ ou o ‘bem da comunidade’. (HAYEK, 2010, p. 104-107).

Milton Friedman, laureado em 1976 com o prêmio Nobel, foi um líder da Faculdade de Economia da Universidade de Chicago e defensor do monetarismo, uma política econômica voltada para o equacionamento da quantidade de moeda em circulação, do crédito e das taxas de juros, para controlar a liquidez global do sistema econômico e os índices inflacionários.

Friedman foi também um dedicado defensor do liberalismo, tendo registrado suas posições no livro *Capitalismo e Liberdade*, editado em 1962, no qual discute o papel do capitalismo competitivo, que ele explica como “[...] organização mobilizadora da maior parte da atividade econômica por meio da empresa privada operando num mercado livre, como um sistema de liberdade econômica e condição necessária à liberdade política” (FRIEDMAN, 1984, p. 13), além de analisar as atribuições do governo numa sociedade liberal e de livre mercado.

Em relação à perda de eficácia da aplicação das medidas econômicas de intervenção do Estado na economia baseadas nas ideias de Keynes, vários economistas liberais pontuaram incorreções na perspectiva de revisá-las, considerando que o cenário econômico mundial já não era o mesmo dos anos 1930 assim como seus efeitos.

Uma das reações que se destacaram foram as teses do freio fiscal, apresentadas pelos professores norte-americanos Arthur Laffer (1940-), da Universidade de Stanford, e Martin Stuart Feldstein (1939-2019) da Universidade de Harvard. Eles alertaram que a política fiscal aplicada pelo Estado, tipicamente de orientação keynesiana, não mais favorecia a atividade industrial, fazendo com que o incentivo ao pleno emprego nos tempos atuais criassem significativos obstáculos à produção e ao crescimento econômico, visto que favoreciam as demandas globais em detrimento das motivações individuais.

As teses do freio fiscal eram responsáveis pelo apontamento de três consequências:

- 1^a) os instrumentos de controle econômico [subestimavam] as necessidades reais de estímulo à atividade produtiva, em virtude da política de emprego se estender num nível incompatível com a então atual realidade econômica, diferente da época da Grande Depressão – a demanda de trabalho não dava conta de absorver a política de pleno emprego;
- 2^a) os modelos econômicos contemporâneos subestimavam o impacto multiplicador do gasto público, na medida em que não levavam em consideração os efeitos das políticas fiscais sobre as motivações individuais, face ao trabalho e à poupança – o imposto quando aumenta, consegue destruir o imposto;
- 3^a) ao negligenciar os efeitos negativos da tributação crescente sobre as motivações individuais para o trabalho e a poupança levam os poderes públicos a menosprezar um instrumento muito valioso para efetivar o equilíbrio da economia – a redução do imposto. (RODRÍGUEZ, 2019, p. 193-196).

Todo esse arcabouço de críticas contra o keynesianismo e as novas pesquisas dos economistas liberais contribuíram para interromper a era dourada do capitalismo controlado, cujo marco definitivo ocorreu quando o mundo foi surpreendido com um novo período de crise mundial, que incluía altos índices de inflação com desemprego e queda no lucro das grandes empresas.

A principal causa dessa nova crise teve origem na escassez de energia provocada pelo choque do petróleo, iniciado entre 1973 com a guerra do Yom Kipur permanecendo até meados dos anos 1980 com a guerra entre o Irã e o Iraque. Essas guerras envolviam grandes produtores e exportadores do combustível fóssil, provocando um repentino e brutal aumento em quatro vezes no preço do barril daquele óleo, conforme Figura 5, desestabilizando a economia mundial e causando prolongada recessão, especialmente, nos EUA e na Europa.

No cenário cercado pelas críticas dos economistas liberais e sob pressão da crise do petróleo, surgiu uma consistente retomada ideológica liberal, apontando as contradições do planejamento centralizado da economia acompanhada de um reposicionamento técnico na

macroeconomia que ficou conhecido como Neoliberalismo, formando concepções amplas e gerais para se referir a um novo paradigma econômico que se tornou predominante a partir dos anos 1980.

Figura 5 – Variação histórica do preço do petróleo – destaque entre 1973 e 1980



Fonte: Daniloalvares, Public domain, via Wikimedia Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Historico_petroleo.jpg. Acesso em 14 de abril de 2020.

Para os neoliberais, “[...] a regulação estatal paralisante, a despesa pública exorbitante e as barreiras das taxas aduaneiras ao comércio internacional haviam sido responsáveis pelas condições que levaram à inflação alta e ao fraco crescimento econômico nos países industriais nos anos 70.” (STEGER; ROY, 2010, p. 26). Essas afirmações, radicalmente contrárias aos ideais keynesianos, foram determinantes para definir as agendas econômicas e políticas durante cerca de 25 anos após 1980.

As agendas neoliberais de desenvolvimento global eram tratadas por meio dos programas de ajustamento estrutural definidos nos acordos internacionais de livre comércio, onde contavam com a participação de entidades financeiras multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, para, em troca de empréstimos,

pressionarem governos de países endividados a aprovarem mecanismos constitucionais e orçamentos, para garantirem o equilíbrio fiscal durante o período de uma legislatura completa. O objetivo dos credores externos era o de dificultar a adoção de mudanças abruptas nas políticas tributárias e fixar os limites das despesas públicas aos índices de crescimento da economia.

Nesse sentido, os credores formados por agentes financeiros liberais, paradoxalmente, podiam ser confundidos como reguladores das administrações públicas, não muito diferente do que o keynesianismo impôs aos produtores e rentistas privados com os mecanismos fiscais, que visavam controlar parte da receita excedente da circulação do capital, para regular o mercado e assegurar determinado índice de emprego e de distribuição da renda por meio de obras e serviços públicos.

Ou seja, se o keynesianismo interferiu no liberalismo clássico com a indesejada regulação do mercado pela interferência estatal e sua política fiscal, o neoliberalismo deu o troco com o torniquete do compromisso primário da dívida externa para regular as aventuras fiscais do setor público.

Para além dessas medidas de desenvolvimento e controle global e para buscar o reposicionamento da premissa liberal clássica do mercado que se autorregula, o Neoliberalismo, como narrativa política e econômica, se impõe, de forma conjugada, nas esferas ideológica, de governo e de articulação e influência política.

Para Steger; Roy (2010, p. 30), “ideologias são sistemas de ideias amplamente partilhadas e de convicções básicas admitidas como verdadeiras por grupos significativos na sociedade, [servindo] de mapa conceitual fundamental, porque orientam as pessoas através da complexidade dos seus mundos políticos”.

No entanto, as ideologias trabalham não somente com o que é ou com o que parece ser, mas, principalmente, com o que se pretende ser, pois elas buscam expressar um ideário, o mais verossímil possível do mundo e procuram interpretá-lo, sempre sob a influência metacognitiva²⁷ de uma determinada ideia ou interesse particular.

Assim, os autores explicam que as ideologias funcionam como narrativas que procuram “[...] simplificar e organizar as ideias fundamentais em princípios simples [...] reunidos por sistematizadores de ideologias para legitimarem determinados interesses políticos e

²⁷ A influência por estratégias metacognitivas pressupõe procedimentos de transferência de ideologias acompanhadas por ações planejadas de forma a potencializar a reflexão e introspecção do indivíduo, levando-o a pensar o próprio processo de aprendizagem, para elaborar estratégias diferenciadas conforme o grau de dificuldade. (MORAGLIA, 2018).

defenderem ou contestarem as estruturas do poder dominante” (STEGER; ROY 2010, p. 30) e atrair o maior número possível de seguidores.

Os sistematizadores do neoliberalismo estão presentes, predominantemente, na elite do poder mundial e atuando em redes globais, nas funções de liderança das grandes empresas multinacionais de comunicação, finanças, energia, transporte e logística. Apresentam-se, também, entre economistas e pesquisadores de grandes universidades, lobistas, intelectuais e jornalistas influentes, especialistas em marketing, burocratas dos Estados e entre políticos.

Segundo Steger; Roy (2010, p. 32), “[...] faz sentido pensar no neoliberalismo como uma ideologia economista que, à semelhança do seu arquirrival marxismo, põe a produção e a transação de bens materiais [e a renda] no centro da experiência humana.” De fato, sua narrativa ideológica é rodeada por posições que defendem a interdependência econômica global, fundamentada na premissa do livre mercado que opera em grandes redes de comércio global e mercados financeiros, fluxos mundiais de bens, serviços e de mão-de-obra e alta tecnologia, representado por empresas multinacionais e centros financeiros em *offshore*.

Na esfera de governo, o neoliberalismo se remete ao conceito de governamentalidade, trazido por Michel Foucault (1926-1984) como uma forma específica de governo e, portanto, de controle e de condução de uma sociedade e do Estado, para “[...] estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, [tê-la] em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos...” (FOUCAULT, 1979, p. 280-281).

As especificidades do modo neoliberal de governamentalidade enaltecem a redução do poder do Estado na economia, se apropriam da autorregulação do mercado e preconizam valores da cultura empresarial, tais como meritocracia, inovação, competitividade, concorrência, comprometimento, qualidade total, descentralização e autonomia.

Os neoliberais incentivam os governos a investirem fortemente em tecnologias e adotarem técnicas de gestão desenvolvidas pelas grandes empresas em relação aos mecanismos de planejamento estratégico, gestão de risco e governança, buscando aproximar os métodos e procedimentos de gestão entre as empresas privadas e a burocracia do Estado.

No campo das políticas públicas, o neoliberalismo se apresenta predominantemente para defender os princípios da teoria liberal clássica, ou seja, com propostas de desregulamentação do setor econômico, de redução tributária sobre a produção e as transações da indústria e do comércio e de aumento das oportunidades de exploração do mercado com a privatização e com o aporte de investimentos privados nas empresas estatais.

Uma das agendas mais expressivas da forma específica de governamentalidade do neoliberalismo em toda sua profundidade e abrangência, surgiu, em novembro de 1989, como

uma recomendação de políticas públicas na forma de medidas de governo, que ficaram conhecidas como Consenso de Washington. Essa expressão foi cunhada pelo economista liberal John Williamson (1937-2021) ao considerá-las como o

[...] mínimo denominador comum de recomendações políticas dirigidas especialmente aos países da América Latina pelo FMI, Banco Mundial e outras instituições econômicas internacionais [pressupondo a] estrutura global para o desenvolvimento econômico correto nos anos 1990. (STEGER; ROY, 2010, p. 40).

Em outros termos, as dez medidas do Consenso de Washington representavam as exigências neoliberais dos credores internacionais aos governos dos países endividados do hemisfério sul para que reestruturassem suas políticas públicas, caso pretendessem seguir contando com as condições de empréstimos oferecidas para amortização das dívidas contraídas com aquelas instituições. As medidas colocadas na mesa, de acordo com Steger; Roy (2010, p. 40-41), foram as seguintes:

- 1) disciplina orçamentária e redução de déficits fiscais;
- 2) redução da despesa pública, particularmente as despesas militares e com a administração do Estado;
- 3) reforma fiscal, ampliando a base tributária com aplicação efetiva;
- 4) desregulamentação financeira, com taxas de juros determinadas pelo mercado;
- 5) taxas de juros e de câmbio competitivas para sustentar o crescimento orientado das exportações;
- 6) livre comércio: liberalização das importações, com ênfase na eliminação de restrições quantitativas como licenciamento e proteção comercial a ser fornecida por tarifas baixas e uniformes;
- 7) liberalização do investimento estrangeiro direto no mercado interno;
- 8) privatização de empresas públicas;
- 9) desregulamentação da economia;
- 10) segurança jurídica para direitos de propriedade intelectual.

Os estudos desenvolvidos até aqui não tiveram a pretensão de esgotar a abrangência da teoria social liberal e o colosso de conquistas e pretensões do neoliberalismo, pois seus efeitos transformadores são dinâmicos e incessantes, seguindo a lógica capitalista da “destruição criadora” (SCHUMPETER, 1961), para criar hábitos e estimular consumos na sociedade e no Estado.

Entretanto, os recortes históricos e socioeconômicos estudados visaram facilitar a compreensão do neoliberalismo que, para Ball (2014, p.26), “[...] é sobre dinheiro e mentes, [...] é um nexos de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos.” Esta citação corresponde à interpretação de Ball para o chamado “imaginário neoliberal”, um espírito economista que anima as políticas educacionais, partindo do contexto de influência global do Ciclo de Políticas para facilitar a compreensão sobre o problema da pesquisa no caminho da proposição desta tese.

Nesse caminho, um dos setores mais visados pelos agentes do neoliberalismo são as políticas educacionais no contexto global como nível estratégico de influência na direção daquele que promete ser um dos bens de circulação mais promissores da economia do conhecimento: o capitalismo imaterial.

2.2 A TECNOLOGIA DIGITAL INTRODUZ A LINGUAGEM DAS INTERFACES HUMANO-COMPUTADOR E O SABER VIVO COMO CAPITAL IMATERIAL CIRCULANTE NO NEOLIBERALISMO

Dentre as conquistas da Era Moderna, a doutrina da sociedade liberal ofereceu as bases para que seus seguidores defendessem seus ideais, adquirissem *status* social, influenciassem reis e rainhas, conquistassem poder e territórios, desenvolvessem conhecimento e tecnologias, explorassem mercados e gerassem riqueza.

Ainda que a distribuição da renda resultante desse projeto moderno de civilização fosse desproporcional e não evitasse a pobreza e a exclusão social, o liberalismo impôs um modelo político e econômico que buscou se superar incessantemente para manter sua hegemonia global, por meio de movimentos oscilatórios entre crises e retomadas ao longo da história.

Assim, o neoliberalismo, como versão contemporânea desse ambicioso processo histórico, sociotécnico, político e econômico, planeja e trabalha as crises como expectativas contingenciais para mudanças que terão que ser enfrentadas por modificações de políticas públicas e/ou privadas.

São exemplos dessa constante neoliberal programas de incentivos ao crescimento de infraestrutura para demandar a contratação de mão de obra no setor da construção civil e mobilizar uma grande cadeia industrial e de serviços, programas de apoio à exportação para fortalecer a balança comercial, ofertas de crédito direto ao mercado varejista para incentivar o consumo, programas assistencialistas de socorro à pobreza e de previdência social, dentre outras medidas econômicas.

Nessa lógica de constantes transformações inerentes à sua existência para enfrentamento dos ciclos econômicos, o neoliberalismo vem se mostrando especialmente hábil para desenvolver modificações na natureza do trabalho produtivo, principalmente a partir dos anos 1980, com consequências significativas no modelo clássico do capitalismo e na sociedade.

Após a influência do fordismo no modo de produção da indústria automobilística entre os anos 1920 e 1970, que se caracterizou pela fabricação de unidades de automóveis em grande escala para estabelecer uma sociedade de consumo de bens em massa com a introdução da linha de montagem contínua e elevada eficiência no processo de produção, surgiu o toyotismo, um modelo produtivo inovador e disruptivo.

A gênese do toyotismo foi a industrialização têxtil, no interior do Japão no final do século XIX, pela família Toyoda que, em 1937, depois de mecanizar a manufatura de tecidos, fundou a Toyota Motor Company e inovou com o modo de produção de acumulação flexível de recursos ajustado à demanda do mercado na fabricação de automóveis.

As inovações introduzidas pelo toyotismo no modo de produção industrial se caracterizaram pela:

- a) flexibilização do processo de fabricação, de forma a produzir unidades sob demanda e com rigorosa eliminação de desperdício de recursos – hábito valorizado da cultura japonesa – assentando o estoque de matérias primas aos pedidos, por meio de um sistema de administração da produção conhecido como *just in time* voltado para ajustar a produção à demanda e reduzir custos;
- b) qualificação dos trabalhadores da fábrica, para que conhecessem o processo de produção e os produtos e fossem multifuncionais e capazes de atuar nas diversas etapas de produção;
- c) valorização da gestão da qualidade na produção, para evitar retrabalhos nos processos de produção e a necessidade de *recall*²⁸ junto aos consumidores, garantindo a diferenciação da marca pela aceitação competitiva e durabilidade dos produtos oferecidos ao mercado;
- d) adoção da gestão à vista – o *Kanban* –, que no idioma japonês significa cartão, para sinalização de informações sobre o desempenho do processo de produção em locais estratégicos da fábrica, divulgando indicadores operacionais e instruções, sinalizando o

²⁸ O termo *recall* na indústria significa um chamado do fabricante para devolução de um lote ou de uma linha inteira de produtos que apresentou defeito na confecção ou na montagem, podendo representar riscos ou prejuízos aos consumidores.

fluxo de produção e compartilhando resultados e/ ou anormalidades para agilizar tomadas de decisão;

- e) planejamento baseado em pesquisas e análise do mercado para compatibilizar as ofertas de produtos às demandas e se antecipar às necessidades e desejos dos consumidores.

Somada às características acima, o toyotismo introduziu a produção personalizada de acordo com o desejo dos clientes, influenciando toda indústria de bens de consumo no mundo. Segue o Quadro 2, no qual apresento características diferenciadas entre o fordismo e o toyotismo para evidenciar as inovações.

Quadro 2 – Características entre o Fordismo e o Toyotismo

FORDISMO (1920 - 1970)	TOYOTISMO (Após 1980)
Produção em massa de bens padronizados	Produção de pequenos lotes de produtos personalizados
Grandes estoques conforme padrão (<i>just in case</i>)	Estoque sob demanda (<i>just in time</i>)
Tarefas repetitivas na linha de montagem e trabalhador treinado e alienado	Tarefas diversificadas e trabalhador qualificado e multifuncional
Linha de produção em série trabalhada por operários em cada tarefa	Linha de produção robotizada e atividades complementares terceirizadas
Estrutura de comando centralizada e hierarquizada	Estrutura de decisões flexível e voltada para a gestão da qualidade
Ofertas voltadas para a produção	Produtos voltados para o mercado
Remuneração relacionada ao preço dos produtos fabricados e garantias trabalhistas	Remuneração com base na produtividade e racionalização da força de trabalho

Quadro elaborado pelo autor desta tese.

Dentre as inovações no modo de produção trazidas pelo toyotismo, as que mais influenciaram e se difundiram no setor industrial e no mercado de trabalho foram a produção voltada para o mercado, o elevado grau de robotização da produção e a fabricação terceirizada de parte dos insumos, formando a cadeia industrial das montadoras automotivas que se espalharam por todo o mundo.

Essas transformações foram destacadas por Marazzi (2009, p. 14) como uma passagem para além taylorismo – o pós-fordismo – cujos métodos de trabalho e tempos eram ferramentas programadas para se obter eficiência, para uma proposta de produção na qual

tudo é muito menos programável, [pois] com frequência cada vez maior é preciso confiar nas situações oferecidas pelo mercado; oportunidades que não se devem deixar escapar porque, num período de forte concorrência e saturação dos mercados, cada variação mínima de demanda pode ser fatal ou significar a salvação para a empresa, para a continuidade de sua produção.”

Encontra-se nessa passagem disruptiva as transformações mais marcantes na natureza da produção e do trabalho dos últimos anos, com grande efeito nas relações socioeconômicas e políticas contemporâneas, pois foi através do conceito de racionalização da produção enxuta (*lean production*), assegurada em grande parte pelo sistema *just in time*, que “[...]a comunicação e o fluxo de informações entram diretamente no processo produtivo”, diferenciando-se do fordismo no qual “[...] a comunicação era justaposta com relação ao processo produtivo.” (MARAZZI, 2009, p. 15).

Enquanto no fordismo os ganhos de produtividade da fábrica são programados para serem obtidos com a economia de escala na produção, aquela na qual uma empresa obtém lucros com o aumento da quantidade fabricada de produtos padronizados até atingir a redução máxima do custo médio de produção – um valor de custo unitário que se estabiliza e não cresce de forma proporcional à quantidade produzida –, no pós-fordismo, a fábrica enxuta deve eliminar antecipadamente todos os custos que excederem às informações de que as demandas não irão absorvê-los.

Um dos efeitos socioeconômicos imediatos dessa política de produção minimalista do pós-fordismo é a racionalização da circulação do capital, aquela parte do estoque total da economia clássica formada pelos bens materiais, incluindo a mão de obra e a renda, envolvidos diretamente na produção para as trocas do mercado. Com o pós-fordismo os estoques são esvaziados, o volume de fabricação é diversificado e reduzido em escala e cada vez menos trabalhadores ocupam postos de trabalho nas linhas de montagem robotizadas.

Nessa perspectiva, a comunicação e sua capacidade de organizar a produção, por meio de um fluxo de informações diretamente inserido no processo produtivo e nas trocas, “[...]se tornaram tão importantes quanto a energia elétrica na época da produção mecânica. De fato, a comunicação lubrifica todo o processo produtivo, de uma ponta à outra, da produção à distribuição/venda das mercadorias e ao retorno.” (MARAZZI, 2009, p.16).

O papel da comunicação no sistema pós-fordista é tão marcante que ela foi capaz de reverter a relação entre oferta e demanda, entre produção e consumo, exigindo sempre que o processo produtivo seja o mais flexível possível com base nas informações, quebrando qualquer resistência que pudesse ser imposta pela especialidade de trabalho dos operários. Assim, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e suas aplicações no processo

produtivo assumiram o poder nos sistemas de produção das grandes empresas levadas pelas suas vocações intrínsecas de leitura, armazenamento, processamento ágil e controle das informações.

Um dos dispositivos tecnológicos mais conhecidos do mercado de varejo atual, por exemplo, é o conhecido leitor ótico espalhado nas prateleiras de supermercado que, ao fazer a leitura dos códigos de barras dispostos nas embalagens e nos caixas, pode oferecer informações sobre quantidade de bens consultados/demandados, período, maior ou menor consumo, da relação direta de ocupação de espaço dos produtos nas prateleiras, além do tipo, modelo, confecção, preço, validade, *etc.*, dados importantes para a produtividade operacional das empresas.

O Quadro 3 apresenta a influência da comunicação entre os modos de produção do fordismo e do pós-fordismo adotados pelas indústrias.

Quadro 3 – Influência da comunicação nos modos de produção do fordismo e do pós-fordismo

FORDISMO	PÓS-FORDISMO
Partidas periódicas da produção geradas em escritórios segregados da linha de execução	Programa delineado na fase final de acordo com as demandas do mercado
Fluxo informativo em série era empurrado das primeiras às últimas fases de produção	Pedidos alimentam as comunicações que requisitam insumos e puxam o fluxo de trabalho
Produção e comunicação sobrepostas (cadeia de montagem muda)	Comunicação e produção integradas (cadeia de produção falante)
Trabalho silencioso e comunicação perturbadora, desestabilizante, bloqueadora da produção	Comunicação com valor diretamente produtivo (máquinas linguísticas)
Força de trabalho monológica, silenciosa, especializada e parcelar com movimentos repetitivos durante toda a jornada	Força de trabalho poli operativa, comunicativa, flexível e adaptável às mudanças de ritmo e de função de acordo com o fluxo de informações

Quadro elaborado pelo autor desta tese. Fonte: Marazzi (2009, p. 17-19).

Em linha com as características do modelo pós-fordista da força de trabalho poli operativa do Quadro 2, Schneider (2002, p. 8) propôs a cognição ergonômica que “[...] oferece, ao mesmo tempo, as facilidades dos recursos informáticos para aumentar a efetividade do processo ensino-aprendizagem. Parte-se do pressuposto que a escola está descontextualizada em relação à sociedade que a engendra e, por isso, prepara mal o futuro trabalhador, pois ainda está calcada em antigos e arcaicos paradigmas.”

Nessas condições, na percepção do autor, a organização escolar deve “[...] estar atenta à demanda do mercado, oferecendo currículos que abranjam as competências exigidas na formação do trabalhador e do cidadão [na direção de] um modelo de escola como uma organização de aprendizagem, onde o processo da aprendizagem esteja ancorado no construtivismo.” (Id.).

Em síntese, Schneider (Id.) projeta que no ambiente ergonômico de ensino-aprendizagem proposto, os alunos, professores e técnicos administrativos estarão em condições propícias para “[...] expandir continuamente suas capacidades de criar o futuro que desejam, onde surjam novos e elevados padrões de pensamento, onde a aspiração coletiva seja libertada e onde as pessoas aprendem a aprender em grupo.”

Explicando de outra forma, a proposta de Schneider busca com a cognição ergonômica proporcionar um ambiente que, “[...] além da inteligência convencional se valorize a inteligência emocional e se adote a cooperação e a co-criação como base de valor...” (Id.), pois o autor considera esses princípios como essenciais no perfil do profissional da Era do Conhecimento. Associados a esses valores comportamentais, Schneider recomenda à inserção de recursos da tecnologia da informação e comunicação como meio estimulador e facilitador dos valores citados, possibilitando o aumento da efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

Voltando às transformações na produção industrial capitalista, é importante destacar que, na Era contemporânea, não acontece a abdicação total do modo fordista de produção ou da produção em massa, quando um determinado produto demanda grande aceitação e a economia de escala se mantém viável. Da mesma forma, é oportuno registrar que há, neste século XXI, variados modos pós-fordistas concorrendo sem que possa ser identificado um só modelo universal.

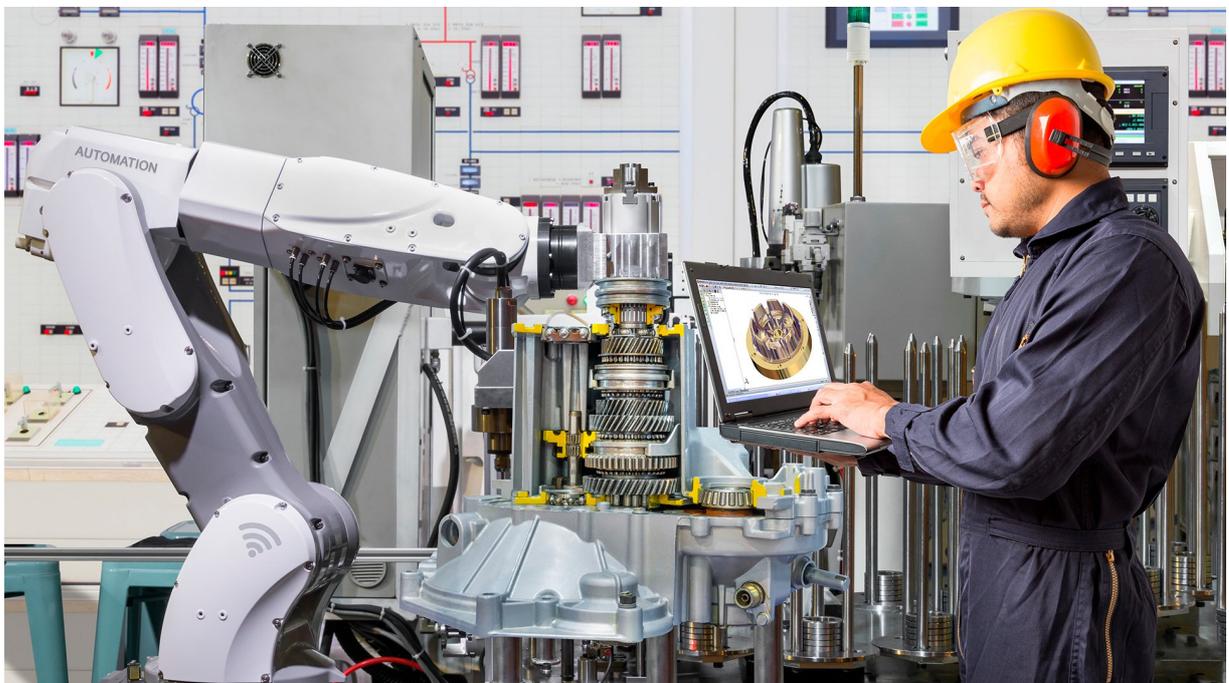
O que deve ser percebido como uma tendência determinante do pós-fordismo é que, na raiz das transformações deste modelo de produção, está a comunicação agindo diretamente no campo da produção como fator comunicante decisivo para introduzir a tecnologia das máquinas linguísticas na manufatura industrial. Esse fenômeno é apoderado pela ciência da informática e seus algoritmos²⁹ (*softwares*) que, ao receberem os dados do mercado, promovem o

²⁹ Algoritmos são definidos como um conjunto finito prescrito de regras ou processos bem definidos para a solução de um problema em um número finito de etapas. Também poderá ser explicado como uma fórmula matemática para uma operação como para conferir dígitos em pacotes de dados transmitidos por meio de roteadores de rede. (NEWTON, 2000, p. 49 – tradução nossa).

processamento deles para comandarem a elaboração dos projetos, a modelagem dos produtos e a execução fabril.

Dessa forma, o pós-fordismo possibilitou a aceleração da Automação Industrial, com uma força de trabalho poli operativa flexível, conforme mostra a Figura 6, implicando na transferência para o chão da fábrica da função dos antigos projetistas e programadores de escritório do fordismo, devidamente qualificados na linguagem digital, para programarem e, ao mesmo tempo, operarem as máquinas inteligentes e capazes de substituir as habilidades dos operários pela linha de produção robotizada (*hardware*) dos parques industriais contemporâneos.

Figura 6 – Automação industrial no pós-fordismo



Disponível em: <https://www.painellogistico.com.br/organizacoes-globais-estao-se-voltando-para-a-automacao-de-processos-roboticos-para-responder-a-pandemia-do-covid-19/>. Acesso em: 24 set. 2021.

Assim, a comunicação e as maquinarias agindo diretamente no processo de produção assumiram papel essencial na multiplicação da lógica capitalista da “destruição criadora” (SCHUMPETER, 1961), possibilitando às empresas aprofundarem o conhecimento sobre os desejos do mercado, estimularem a criação de novos hábitos e atraírem consumidores com os dados recolhidos, armazenados, processados e transformados em produtos e serviços com demandas garantidas, reduzindo significativamente os custos da produção.

Essa diversidade lógica, formada pela ação instrumental da máquina integrada à ação comunicativa da linguagem, possibilita um entrelaçamento dialógico capaz de agregar um tecido cultural, definido por Marazzi (2009, p. 30, destaques do autor) como “[...] o *sistema*, o ‘invólucro’ dentro do qual uma sociedade constrói relações sociais e distributivas, jurídicas e institucionais. Por sua vez, o sistema social e político – construído na base do agir comunicativo entre os sujeitos econômicos individuais – *retroage* sobre cada um deles; por assim dizer, os re-sistemiza.”

Dessa observação marazziana é seguro afirmar que, fazendo uso da comunicação diretamente integrada às relações da produção, emergiu e se naturalizou uma sociedade pós-moderna formada por instituições e pelo Estado para seu governo. Nesta sociedade se observa que, à semelhança da sistematização que organiza e processa a produção industrial, o processo de formação cidadã e para o trabalho se reproduz sistematizado pelas leis, normas, projetos, comportamentos comuns, regras, filas, ações coletivas, registros, linguagens e trocas, como um grande parque de produção baseada na ideologia da sociedade liberal associada à cultura do dinheiro e do consumo.

Na esfera do trabalho e de governo do neoliberalismo pós-moderno, mas também nas relações de entretenimento como assinala Trivinho (2007), é preciso que a comunicação seja organizada de forma a tornar fluida e extremamente veloz as informações, para que sejam capazes de atender instantaneamente as demandas do mercado. Para dar conta dessas exigências, é preciso que a comunicação seja composta por uma linguagem funcional, lógica, precisa, ágil, universal e suficientemente formal, dotada por símbolos, signos e códigos abstratos sem dificuldades de interpretação.

Assim, a telemática – a linguagem digital da informática integrada às telecomunicações – foi adotada para atender modelos de organização inspirados no conhecimento das demandas do mercado como insumo para o planejamento, execução e controle dos processos de produção, suportados por banco de dados e plataformas de acesso ligadas em rede e capazes de comandar o processamento de informações através de interfaces eletromecânicas remotamente controladas.

Nessa sociedade onde a economia do conhecimento se desenvolve por associação, as maquinarias continuam integrando os meios de produção como fator principal. Mas, enquanto na sociedade industrial o homem operava máquinas para ampliar sua força, alcance e quantidade produzida com energias e programações de trabalho vindas de fora orientada pelo conhecimento externo para controlar o trabalho físico e material, na sociedade do conhecimento

o homem passou a se comunicar com a máquina pela linguagem da programação e, portanto, por meio de conhecimento embarcado na tecnologia.

A linguagem do conhecimento embarcado na máquina digital é assim chamada porque as sílabas eletromagnéticas, que formam as palavras digitais e os algoritmos que expressam seus comandos e controles, têm como símbolos apenas dois tipos de sinais eletrônicos de tensões contínuas discretas no tempo e diferentes em intensidade.

Cada sinal de tensão eletrônica (variando a intensidade entre 0 e 12 volts, por exemplo) é tecnicamente representado pelo *bit* de intensidade maior como positivo (+), codificado pelo signo 1, e/ou *bit* de intensidade zero como negativo (-), codificado pelo signo 0, podendo esses *bits* se associarem para formar palavras ou *bytes* de oito, dezesseis, trinta e dois ... *bits*, para registrarem mensagens cifradas que podem ser armazenadas, comprimidas e transmitidas *on-line*.

Dessa forma, com as modelagens próprias da cultura da informática (*software*) e com o suporte da computação eletrônica e das telecomunicações (*hardware*), são produzidas mensagens multimídias, no formato de textos, imagens, vídeos e áudios, que navegam no ciberespaço global invisível, distribuindo conhecimento de toda ordem e conteúdo. Nos lembra Dawbor (2018, p. 29-31) que este “[...] conhecimento é um bem imaterial. É fluido, navega quase na velocidade da luz e pode ser indefinidamente apropriado sem custos adicionais.” O principal fator de produção da economia do conhecimento é, portanto, intangível e seu suporte imaterial é o *bit*.

Na sociedade de economia agrária, a cultura e os meios de produção se desenvolveram com base na terra, enquanto na sociedade de economia industrial, as máquinas e a propriedade privada estabeleceram as relações de produção tendo o trabalho produtivo como fonte de valor medido em unidades de tempo. A presente revolução digital alimentada pela imaterialidade do *bit* é baseada no poder disruptivo das “irmãs gêmeas da tecnologia” (HARARI, 2018) – a inteligência artificial e a biotecnologia –, que favorecem uma ampla transformação com trabalho complexo, tendo o conhecimento como a principal força produtiva – a sociedade da economia do conhecimento.

Nessa sociedade do conhecimento, portanto, o trabalho produtivo não será mais o fator de valorização abstrato medido em unidades de tempo para quantificar a riqueza produzida, pois, ainda que parte do capital circulante seja constituído de bens e renda, o processo de produção estará sempre pressionado pelos algoritmos da inteligência artificial e da biotecnologia que processam *bits*. Assim, é razoável afirmar que as produções resultantes desse capitalismo imaterial e altamente tecnológico continuarão favorecendo a hegemonia do setor

de serviços na economia do conhecimento, além de dependerem cada vez mais do desenvolvimento da ciência e da tecnologia como fontes de valor para produção de riqueza.

Essa conclusão sugere que a sociedade do conhecimento não será suportada unicamente pelo atual capitalismo neoliberal cujas categorias principais se baseiam no trabalho, no valor e no capital material. Desta vez, para continuar sua hegemonia socioeconômica, o capital predominante é o saber, mas não apenas aquele que pode ser fruto de aprendizado nas escolas técnicas, em institutos de tecnologia ou em treinamentos internos nas empresas (*indoor*) por conhecimentos específicos que fluem de fora para dentro do domínio do aprendiz, mas um saber que é investido e trazido pelo próprio ser, um “saber vivo” (GORZ, 2005).

Esse saber corresponde, ao conhecimento tácito de cada pessoa reconhecido e valorizado nas relações de trabalho como um diferencial importante para a seleção de profissionais, principalmente para cargos de gestão em qualquer setor da economia e especialmente no de serviços para qualquer função a ser exercida.

Porém, com a ascensão do método pós-fordista de produção industrial, esse diferencial das competências e habilidades do trabalhador ganhou importância e está sendo considerado um capital imaterial procurado pelos caçadores de talentos (*headhunters*) do mercado, pois como destaca Gorz (2005, p.9), “[...], a informatização revalorizou as formas de saber que não são substituíveis, que não são formalizáveis: o saber da experiência, o discernimento, a capacidade de coordenação, de auto-organização e de comunicação.”

Nessa linha, o processo de circulação deste capital imaterial apresenta-se sem disfarces e cada vez mais intensamente na hegemonia do setor de serviços, como mostra a Figura 7 na participação do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil em 2020, por exemplo.

Baseado em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o PIB do Brasil em 2020, o economista Celso Ming, colunista de economia do jornal O Estado de São Paulo, no ensaio intitulado “Mais que um Fazendão”, comentou que, em 1985, a indústria de transformação brasileira participava com 36% do PIB, tendo-o reduzido para 11,3% em 2020 (MING, 2021). Políticas de restrição da competitividade e a redução de investimentos no setor são apontados como alguns dos fatores responsáveis pela desidratação na produção industrial de base verificada, aquela na qual bens materiais e renda são transformados em produtos.

Por outro lado, o mesmo cenário evidenciou o forte crescimento do setor de serviços no PIB brasileiro em 2020, no qual estavam incluídos os serviços de comércio, transportes, finanças, saúde, educação e turismo.

Mas, o que mais chamou à atenção na análise de Ming (2021) sobre o setor de prestação de serviços além da participação com 72,8% do PIB, é a observação de que “cada vez mais

subsetores da própria indústria [de transformação de matéria prima] são resultantes [de *designers* e de processos] de serviços, [tais como o] desenvolvimento de novos produtos, a montagem, pintura, prestação de assistência técnica, [integrando] uma economia híbrida” contemporânea, cujos modos de produção são executados por máquinas programáveis com a convergente linguagem do *bit*.

Figura 7 – Raio X: Participação das atividades no Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil em 2020

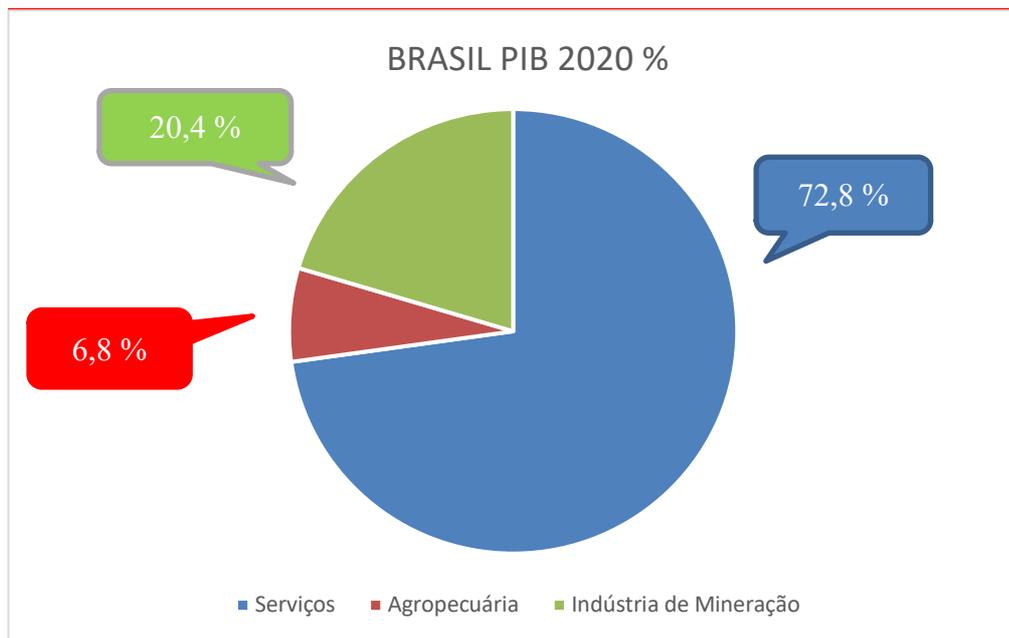


Ilustração elaborada pelo autor da tese com dados do do Estadão on Line (MING, 2021) Chart: Estadão *Source*: IBGE, publicado e acessado em 20 de maio de 2021.

Nessa perspectiva, Gorz (2005, p. 9 – destaque do autor) assegura que “os fatores que determinam a criação de valor são o ‘componente comportamental’ e a motivação e não o tempo de trabalho dispendido...”, como estávamos acostumados a considerar nas métricas de produtividade coletiva da economia industrial.

Em outras palavras, aquela conhecida mão de obra operária disciplinada, silenciosa e eficiente da fábrica, cujo trabalho era compensado pelo salário calculado por hora dedicada na operação de máquinas previamente programadas para produzir em série, ela deu lugar aos robôs comandados pela linguagem binária. Então, na economia do conhecimento, seguem valorizados os projetistas (*designers*) elevados ao patamar de colaboradores-parte do capital circulante da empresa, como matéria prima essencial criadora de algoritmos e aplicativos e/ou serviços estimuladores de novos hábitos e garantidores de consumo.

O capital circulante dessa produção inovadora, portanto, exigirá de cada colaborador saberes sobre

qualidades de comportamento, as qualidades expressivas e imaginativas, o envolvimento pessoal na tarefa a desenvolver e completar. Todas essas qualidades e essas faculdades são habitualmente próprias dos prestadores de serviços pessoais, dos fornecedores de um **trabalho imaterial** impossível de quantificar, estocar, homologar, formalizar e até mesmo de objetivar. (GORZ, 2005, p. 17, grifos meu).

Nesse cenário, é oportuno entender que o trabalho material do modelo fordista de produção, que requer qualificações profissionais apreendidas pelos trabalhadores, não será mais predominante no processo de produção, pois este será dotado, sobretudo, de trabalho imaterial que não deverá se misturar ao anterior. Ainda que o trabalho material se apresente em grande quantidade e volume na circulação das matérias primas e do produto – entre as etapas anteriores e posteriores ao processo de transformação industrial –, ele estará deslocado para as extremidades, isto é, sendo executado fora do centro do processo produtivo de circulação do capital imaterial, à margem da produção.

Nessa configuração de produção imaterial, Gorz (2005, p. 17-18) assegura que “a informatização da indústria tende a transformar o trabalho em gestão de um fluxo contínuo de informações”. Dessa forma, o sucesso do produto ou serviço não dependerá do trabalho acumulado pelos colaboradores, mas da adequação qualificada do fluxo de comunicação do sistema de produção e dos arranjos algorítmicos, não sendo mais previsível na totalidade estabelecer programações, modelos e normas preconcebidas, nem mesmo mensurar o trabalho em função das tarefas, mas sim em relação à subjetividade de cada colaborador.

Na economia industrial moderna, o perfil do operário padrão requisitava um cidadão disciplinado, dócil e produtivo, para atuar em uma linha de produção silenciosa e voltada para fabricar modelos padronizados e acessíveis à uma sociedade consumista que subestimava suas particularidades e suas identidades misturadas às massas.

Na economia do conhecimento pós-moderna, entretanto, a subjetividade fugaz do autorretrato (*selfie*) e a diversidade sugerida pelos influenciadores (*influencers*) proliferam nas redes sociais como cultura própria dos “[...] prosumidores – consumidores que se tornaram seus próprios produtores” (RIFKIN, 2016, p. 17), prestadores de serviços pessoais e fornecedores de trabalho imaterial.

Na atual sociedade do conhecimento, a produção de bens e serviços está baseada numa economia híbrida onde circulam bens de capital material e imaterial. Neste cenário, o Estado,

as grandes corporações, as pequenas e médias empresas, os prestadores de serviços e os prosumidores, cada qual respondendo individualmente pela rentabilidade de seu trabalho, demandam a linguagem do *bit* em suas produções *on-line*, muitas delas em rede global.

A dinâmica da economia híbrida assentada no liberalismo deverá favorecer a competição de tecnologias de manufatura cada vez mais enxutas. Ao projetar um cenário de intensa competição, Rifkin (2016, p. 16) alerta, caso

o processo competitivo resulte em “uma ‘produtividade extrema’, [...] um estágio em que a competição intensa força a introdução de tecnologias de manufatura cada vez mais enxutas, levando a produtividade a um ponto ótimo, em que cada unidade adicional posta à venda aproxima o custo marginal de ‘zero’ [isto é] o custo real de produzir cada unidade adicional – descontado o custo fixo – torna-se essencialmente zero, deixando o produto praticamente gratuito.

Na visão do autor do livro *Sociedade com Custo Marginal Zero: a internet das coisas, os bens comuns colaborativos e o eclipse do capitalismo* (2016), o fenômeno da produtividade extrema e do custo marginal zero poderá levar o capitalismo “ao desaparecimento”, pois, para ele, “numa economia de mercado, o lucro é obtido nas margens” (Id.), agregando valores de circulação de bens e serviços ao preço do produto manufaturado depois da linha de produção. Por exemplo: preços de embalagem, divulgação, frete, seguro, armazenagem, preço do atacadista e do varejista.

Além da análise de custos versus preço, a lógica capitalista deve estar sempre atenta para se reinventar num regime de produtividade extrema com produtos ou serviços oferecidos em abundância (e não mais escassez como defendia David Hume, citado na Subseção 2.1) e a preços bem reduzidos em relação às condições da economia moderna. Um exemplo bem atual são as empresas que oferecem acesso *on-line* a bases de dados ou bibliotecas musicais, de vídeo e *podcast* – que no passado eram gradas em mídias analógicas e digitais como discos de vinil e DVD –, tais como os aplicativos de fluxo contínuo de dados (*streaming*) Spotify e Deezer.

A ciência sempre esteve integrada ao capital e este sempre irá considerar o conhecimento como a força produtiva principal. Nessa histórica associação, a educação clássica como tecnologia de ensino e aprendizagem de massa, teve papel decisivo no desenvolvimento do projeto moderno de sociedade.

Na era contemporânea, a linguagem do *bit* e a internet possibilitaram as convergências tecnológica e cultural e a “inteligência coletiva” (LÉVY, 1999) foram rapidamente exploradas pelos internautas, pelos prosumidores e pelo comércio emergente no ciberespaço, antes mesmo

que as escolas de ensino básico e superior pudessem formá-los, demonstrando que as fontes do saber vivo e da inovação estão ativas e emergentes em todos os cantos do planeta.

Portanto, após apresentar a genealogia da sociedade liberal e um resumo histórico e sociotécnico de seu desenvolvimento político e econômico desde o século XVII até os tempos atuais e seus desdobramentos, entendo ser possível perceber as raízes e as motivações do termo “imaginário neoliberal” concebido por Ball (2014) como cenário estruturante para o que ele intitulou de Educação Global S.A.

Assim, exponho, a seguir, o contexto das redes globais de políticas educacionais à luz da abordagem do ciclo de políticas, trazendo os principais conceitos e exemplos que dão sustentação às evidências do avanço do neoliberalismo nas relações de comunicação discursiva, influência e cooperação entre o mercado e o Estado dentre as tendências de desenvolvimento da educação pública na economia do conhecimento, como parte da fundamentação teórica para a construção desta tese.

2.3 AS REDES TRANSNACIONAIS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O IMAGINÁRIO NEOLIBERAL

A educação sempre esteve presente na análise de pensadores consagrados da comunicação para sinalizarem a influência das políticas educacionais na formação de cidadãos como uma das estratégias nem sempre inteiramente bem-sucedida do projeto da sociedade liberal a partir do século XIX.

Nessa linha, selecionei duas breves citações de textos clássicos da literatura das comunicações, publicados com pouco menos de meio século de intervalo, cujos autores apontam como a ciência, a técnica e a educação concebidas nas sociedades industriais instrumentalizaram as massas no passado e, em perspectiva para o século XXI, como poderão orientar os percursos de saberes pertencentes às pessoas na economia do conhecimento, despertando o interesse das redes globais de políticas.

No capítulo V do clássico *A Rebelião das Massas*, o jornalista e filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955) escreveu sobre “Um dado estatístico”, levantado pelo sociólogo e economista alemão Werner Sombart (1853-1941) sobre a Europa, esclarecendo que, entre o século VI e o ano de 1800, ao longo de doze séculos portanto, o crescimento populacional chegou a 180 milhões de habitantes, enquanto que, em apenas um século entre 1800 a 1914, em pleno pulsar do projeto moderno de sociedade, na mesma região habitavam 460 milhões de pessoas. Para Ortega y Gasset (2016, p. 120), a proliferação de apenas três gerações

representava “[...] o triunfo das massas e tudo o que ele reflete e anuncia [...] submetendo a semente humana ao tratamento desses princípios, democracia liberal e técnica, a espécie europeia triplica em apenas um século.”

No campo da educação, entretanto, a crítica do autor não deixa dúvidas sobre a influência do capitalismo triunfante da pedagogia instrumental, ao testemunhar que

Nas escolas, que tanto orgulhavam o século passado [XIX], não se pode fazer outra coisa senão ensinar às massas as técnicas da vida moderna, mas não se conseguiu educá-las. Deram-lhes instrumentos para viver intensamente, mas não sensibilidade para os grandes deveres históricos; inocularam nelas, atropeladamente, o orgulho e o poder dos meios modernos, mas não o espírito. Por isso elas não querem nada com o espírito, e as novas gerações se dispõem a tomar o mando do mundo como se o mundo fosse um paraíso sem pegadas antigas, sem problemas tradicionais e complexos. (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 121).

No capítulo 10 de *A Cibercultura*, o sociólogo e filósofo Pierre Lévy (1956-) discorreu sobre “A nova relação com o saber”, iniciada com a temática Educação e Cibercultura para lembrar sobre a mutação emergente da relação com o saber na entrada deste século XXI, destacando, primeiramente, que, como nunca ocorrera na história, “[...] a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas (sic) no fim de sua carreira [e que] trabalhar quer dizer, cada vez mais , aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos.” (LÉVY, 1999, p. 158).

No campo do conhecimento, Lévy (1999, p. 158-159) tinha clareza sobre as faculdades de um novo “[...] saber-fluxo, o trabalho transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva...” presentes no ciberespaço, como ambiente de suporte dotado de recursos tecnológicos capazes de amplificar, exteriorizar e modificar inúmeras funções cognitivas humanas ligadas à memória, à imaginação e ao raciocínio.

Seguro da importância dessas faculdades cognitivas, o mesmo autor sugeriu que os “[...] sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para os conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos.” (Ibid., p. 160).

No imaginário liberal, certamente, a sugestão anterior foi vista como oportunidade, pois os potenciais do “saber-fluxo” (LÉVY, 1999) de possibilitar aprendizagens personalizadas e coletivas em rede, e do “saber-vivo” (GORZ, 2005) investido e trazido pelo próprio ser, foram interpretados como capital imaterial disponível a ser explorado na atual economia do conhecimento.

Nessa oportunidade de circulação do capital imaterial, o sistema educacional público detém uma parcela expressiva no mercado global e demanda a influência de políticas educacionais planejadas, para transferir programas de governo e/ou de conglomerados privados e favorecer a lógica do capitalismo pela busca de produtos e serviços inovadores para criar novos hábitos, incentivar o consumo e gerar renda e lucro.

Esse mercado pulsante, sob influência das redes de empreendedores da educação junto aos interesses comuns com os Estados e seus meios de atuação, está amplamente retratado no livro *Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário liberal* (BALL, 2014) e em artigos que o reforçam, como um macrocontexto de influência discursiva da abordagem do ciclo de políticas concebida pelo sociólogo britânico Stephen Ball (1950-).

As considerações expostas por Ball (2014) foram extraídas de uma pesquisa realizada entre 2004 e 2011, com o objetivo geral de examinar o engajamento entre redes, neoliberalismo e mobilidade de políticas em relação à defesa e à disseminação de soluções privadas e empreendedorismo social para tratamento de problemas da educação pública mundial.

Para atingir o objetivo proposto, a investigação de Ball envolveu três conjuntos de atividades, tais como: “[...] buscas extensas e exaustivas na internet sobre negócios em educação (*edu-business*) específicos, em filantropias corporativas e familiares, com filantropos e em programas filantropicamente financiados.” (BALL, 2014, p. 28).

O método de pesquisa utilizado foi a etnografia de rede, sobre a qual o autor cita a referência de Howard (2002) e a justifica como metodologia escolhida, por entender que a etnografia de rede atenua eventuais falhas das análises de redes em campo particular em não captar detalhes sobre relacionamentos incomensuráveis ainda que significativos. Assim, Ball entendeu que “[...] a utilização de novas formas de comunicação virtual e eletrônica [...] oferece um acesso mais amplo e mais rico para o ‘social’ em suas redes sociais do que utilizar apenas dados terrestres.” (Ibid., p. 28, destaque do autor).

Neste ponto, é oportuno destacar a visão de Ball no cuidado com o rigor metodológico da pesquisa definido em favor de

um amplo conjunto de mudanças epistemológicas e ontológicas em toda ciência política, sociologia e geografia social que envolvem uma diminuição do interesse em estruturas sociais, e uma crescente ênfase sobre fluxos e mobilidades (de pessoas, de capital e de ideias, por exemplo, ‘políticas em movimento’). (Ibid., p.28 – destaque do autor).

A concepção de “políticas em movimento” foi introduzida por Jamie Peck (2003), do departamento de Geografia da Universidade de Wisconsin-Madison (EUA), em suas análises

de políticas, ao perceber uma ampla aceitação de que os processos de reestruturação contemporânea do Estado estavam “[...] profundamente emaranhados com transformações em relações de escala”, interferindo como meio e no desempenho das transformações intermediárias e finalísticas da ação estatal. No entender daquele analista, esses processos demandam novos desafios teóricos e metodológicos nas pesquisas com “descrições mais densas” para esclarecer os movimentos e “[...] os limites entre as áreas de política funcional, os sistemas de entrega e entre mecanismos de governança e prestação de contas.” (PECK, 2003, p. 222-223).

Em relação às fontes, Ball (2014) explorou páginas da internet, documentos, vídeos, *power points*, páginas do *Facebook*, *blogs*, *tweets*, entrevistas com pessoas-chave do negócio da educação e com novos filantropos e fundações filantrópicas de educação. Dessas fontes, buscou levantar as maneiras pelas quais as políticas se moveram entre a América Latina, Estados Unidos, Índia, África, sudeste da Ásia, sudeste da Ásia e Inglaterra e ao redor do mundo, tendo como entidade patrocinadora o *Economic and Social Research Council* (ESRC), fundado em 1965 e integrante do *UK Research and Innovation* (UKRI), um órgão público não departamental financiado pelo governo do Reino Unido.

O referencial teórico que deu suporte ao estudo do contexto de redes globais de influências para as políticas educacionais analisadas por Ball (2014) partiu da premissa do “imaginário neoliberal”, para que seja identificado como o fenômeno é promovido, feito e como ele funciona. Daí, a minha opção de encorpar a fundamentação desta seção 2 da tese com a gênese da sociedade liberal britânica, de onde tudo teria começado e por onde caminhou, com alguns conceitos da economia liberal clássica aplicáveis e com um resumo da transformação do liberalismo moderno até a era atual.

Nessa linha, Ball (2014, p. 24), ao considerar o potencial do imaginário neoliberal, associa-se a Lingard, para quem

A globalização como experienciada ao logo dos últimos trinta anos ou mais tem sido a globalização neoliberal, uma ideologia que promove os mercados sobre o Estado e a regulação e o avanço/interesse próprio individual sobre o bem coletivo e o bem-estar comum. Temos visto um novo individualismo, com indivíduos agora sendo considerados responsáveis por seu próprio ‘autocapitalizar’ durante suas vidas. (LINGARD, 2009, p. 18 – destaque do autor).

É evidente que o novo individualismo apontado por Lingard refere-se ao comportamento do trabalhador marcado pelo modo de produção dos fornecedores do trabalho

imaterial: aqueles indivíduos dotados das qualidades e faculdades típicas dos prestadores de serviço que já foram retratados nesta seção 2, com base em Gorz (2005) e Rifkin (2016) que os denominou prosumidores.

Entendo que a crítica pós-moderna de Lingard a esse fenômeno do imaginário liberal que promoveu o trabalhador do capital imaterial é que, ao se tornar um indivíduo autocapitalizado, ele está contribuindo para atenuar o foco no bem comum e nos problemas de proteção da sociedade que as convenções e as regras do capital/trabalho produtivo neoliberal acordaram e incluíram nos encargos, benefícios, previdência, férias remuneradas etc.

Ao mesmo tempo, na visão do autor, o mercado, entendido como todas as iniciativas de produção, serviços e trocas privadas de bens e renda da economia híbrida inclusive aquelas estabelecidas para atender as demandas do setor estatal, torna-se reforçado e mais valorizado em relação ao Estado, sendo essa valorização resultante do crescimento do mercado e das políticas de parcerias do setor privado nos trabalhos do Estado.

Ainda sobre o neoliberalismo, Ball (2014) apoia-se em Peck e Tickell (2002) para considerar três fases inter-relacionadas do processo de formação neoliberal que esses autores denominam “neoliberalização”. Eles tomam como base a produção discursiva neoliberal difundida na América do Norte e na Europa Ocidental para considerar que “[...] a capacidade transformadora e adaptativa desse projeto político-econômico de longo alcance tem sido subestimada repetidamente...” e propõem uma reconstituição histórica e geográfica do processo de neoliberalização inserido em redes e estruturas mais amplas do neoliberalismo, com a finalidade de diferenciar “[...] momentos destrutivos e criativos do processo de neoliberalismo.” (PECK; TICKELL, 2002, p. 380).

O primeiro momento foi o chamado “proto neoliberalismo” (*proto-to roll back*), correspondente à fase (já comentada nesta seção 2) em que as influências de críticos contundentes da economia planejada contribuíram para “[...] o ‘retrocesso’ do neoliberalismo...”, a partir do final dos anos 1970, quando o projeto keynesiano de bem-estar teve sua base teórica criticada como excessivamente regulamentadora. Esse processo resultou em subsequente reconstituição para a era da “[...] política de convicção neoliberal durante os anos 1980, quando o poder do Estado foi mobilizado por trás de projetos de mercantilização e desregulamentação [resultando] nos projetos de reestruturação de autoria do Estado de Thatcher e Reagan.” (PECK; TICKELL, 2002, p. 388, destaques dos autores).

No segundo momento, a partir do início dos anos 1990, ocorreu a transformação na qual as políticas superficiais de Margareth Thatcher (1925-2013) e Ronald Reagan (1911-2004) se retraem, daí o neoliberalismo *roll-back*, para renovar suas estratégias em decorrência de

distorções nas relações econômicas com consequências sociais consideradas “severas”, transformando-se em “[...] formas mais socialmente intervencionistas e melhoradoras, resumidas pelas contorções da Terceira Via nas administrações de ‘Bill’ Clinton (1946-) e ‘Tony’ Blair (1953-).” (Id.).

Esse movimento de expansão renovada do neoliberalismo, de acordo com Peck e Tickell (2002, p. 389), ocorreu no sentido de reestabelecer, “[...] formas de construção institucional e intervenção governamental [priorizando] novos modos de formulação de políticas ‘sociais’ e penais [voltados para] agressiva re-regulamentação, disciplina e contenção dos marginalizados ou despossuídos...” e vitimados pelas políticas neoliberais da década anterior.

A terceira onda, o ‘neoliberalismo *roll out*’, isto é, a implantação consolidada do neoliberalismo, refere-se à “[...] construção e consolidação proposital de formas de estado neoliberalizadas, modos de governança e relações regulatórias...” (Ibid, p. 398). Dessa forma, conclui Ball (2014, p. 26-27) que a etapa em curso é justamente o neoliberalismo *roll out*, por meio “[...] da introdução de novas instituições, políticas e governamentalidades” nas relações entre o mercado e os Estados.

Entre esses aspectos da construção consolidada do neoliberalismo estão microespaços empreendedores como as *start-ups*, por exemplo, que, neste século XXI, com mais ênfase, se destacam no mercado como instituições incubadoras e patrocinadoras de futuros empreendimentos sinalizadores de grande potencial de crescimento, baseados em perspectivas de inovação, escalabilidade e flexibilidade como fatores principais de seus produtos e serviços, sempre com avançado suporte de TDIC em suas operações.

Na educação, os microespaços neoliberais correspondem aos empreendedores em educação (*edupreneurs*) que, como *experts*, são criadores e vendedores *on-line* de cursos baseados em suas especialidades, além de “[...] empresas de conhecimento, aquisições e fusões, capital privado, multinacionalismo e integração vertical e horizontal, isto é, as novas finanças dos negócios globais em educação (*edu-business*)”. Dentre as iniciativas de negócios em educação, estão incluídas as ofertas de “[...] soluções privadas e filantrópicas para problemas da educação pública” (Ibid., p. 25), compreendendo as demandas de interesse comum entre o mercado e os Estados.

Essa interdependência de interesses entre o mercado e os Estados está na esteira do neoliberalismo *roll out*, possibilitando o encaminhamento de que a análise de política educacional se estenda para além das fronteiras com amplitude mundial. Esse fenômeno, típico da globalização neoliberal que considera uma totalidade socioespacial reducionista como modelo global, era impensável nos primórdios da educação elementar orgulhosamente

universalizada por cada Estado-nação no século XIX. Para Jessop; Brenner et al. (2008, p. 391) o fenômeno tipifica o “territorialismo metodológico [isto é] a armadilha de fundir uma parte (território, lugar, escala ou redes) com o todo (a totalidade da organização socioespacial).”

Nessa linha, Ball (2014, p. 27-28) confirma a ocorrência de uma “desnacionalização”, correspondente ao desenvolvimento em curso de política global levada como solução de política educacional para diversas “[...] localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações”. Essas “políticas em movimento” (PECK, 2003), típicas da globalização com ênfase em “mobilidades” para implementação de processos de reestruturação nos Estados, têm como modo operacional a “rede”, funcionando como um “[...] tecido conectivo que se junta e dá alguma durabilidade a essas formas distintas e fugazes de interação social” (BALL (2014, p. 29), perfazendo “[...] sistemas circulatórios que conectam e interpenetram o local” (PECK, 2003, p. 229).

Ao se apropriar desse fenômeno neoliberal de reestruturação de políticas em movimento, Ball (2014, p. 29) define redes políticas como “um tipo social novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos.” Nesse contexto, as redes políticas são constituídas de comunidades que costumam compartilhar problemas e soluções, bem como mobilizar “discursos de política” voltados para “soluções colaborativas e inovações.”

Com essa apropriação contextual de redes políticas, longe de buscar estabelecer consensos sobre metáfora de rede na literatura, Ball (2014, p. 30) interpreta e aplica o conceito de rede de duas maneiras:

- a) rede é um método, uma técnica analítica para olhar a estrutura das comunidades de política e suas relações sociais [voltada] para capturar e descrever alguns aspectos [visíveis] dessas relações;
- b) rede como um dispositivo conceitual [utilizada] para representar um conjunto de mudanças reais nas formas de governança da educação, nacional e globalmente.

Em linhas gerais, o conceito de governança na gestão pública refere-se a um conjunto determinado de ações que definem as responsabilidades e executam o desenho de processos para tomadas de decisão, instituindo-se as relações de poder e o exercício da autoridade para governar.

No contexto de redes de políticas analisado por Ball (2014, p 31-21, destaque do autor), a governança em rede refere-se a “[...] um processo de resolução de problemas ‘compartilhado’ que oferece oportunidades para participar no trabalho de governança para uma maior variedade

de atores do que anteriormente, [expondo a] elaboração de políticas a jogos de poder particularistas”.

Nos contextos de influências e de produção de textos do ciclo de políticas, a proliferação de atores das redes de governança interferirá, conforme Mackenzie e Lucio (2005, destaque meu), no “‘território de influência’, [isto é] a complexa inter-relação de espaços, esferas e atores de regulação [...] dependendo das peculiaridades e limites dos diferentes Estados e de suas respectivas sociedades civis” sobre políticas. Com a proliferação de atores, adverte Ball (2014), a interferência resulta em ausência de transparência no processo regulatório e a interpretação das políticas tornam-se difusas.

Ainda em relação às redes de políticas, é crescente a formação de comunidades nas quais discursos e conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade por meio de processos inseridos numa estrutura global de empreendimentos de políticas. Nesses processos participam representantes de governos e de organizações intergovernamentais (IGO), tais como o Banco Mundial, Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Cooperação Financeira Internacional (IFC) e Organização Mundial do Comércio (OMC), corporações transnacionais e as Organizações Não Governamentais (ONG). Os agenciamentos são distribuídos entre seus representantes tomando espaços entre “*think thanks*³⁰, e grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais e empresas internacionais...” (BALL, 2014, p. 35).

Sobre o modo de operação dos agentes de políticas, o autor destaca dois conceitos. O primeiro deles corresponde à “transferência de política” que se refere a uma “[...] amalgama de ideias diversificadas que tentam capturar e modelar as formas pelas quais o conhecimento de política circula globalmente.” (BALL, 2014, p. 36). A transferência de política procura trabalhar com propostas de inovação dirigida às autoridades governamentais por meio da “[...] imposição de políticas nacionais por agências multilaterais”, visando a importação de políticas para “[...] processos de convergência estrutural.” (Id.).

O segundo conceito, no qual o autor deposita mais ênfase, se refere à “mobilidade de políticas”, ao sugerir que

as políticas movem-se pelas redes de relações sociais ou de agenciamentos e sejam (sic) adaptadas por elas envolvendo participantes diversos [...] com uma variedade de interesses, de compromissos, de finalidades e de influências, os

³⁰ O termo [*think thank*] pode ser entendido como um grupo de pessoas e de instituições que desenvolvem pesquisa e propõem solução de problemas nas áreas social, tecnológica, de política estratégica etc. (BALL, 2014, p.35, nota de rodapé).

quais são unidos por subscrição de um conjunto discursivo, que circula dentro dessa rede de relações e é legitimado por ela. (Id.)

A política educacional tem despertado grande interesse em empresas prestadoras de serviços de formas diferentes, como parte de uma gama de processos nas relações com o Estado ligadas às políticas educacionais. Dentre elas, Ball (2014) identificou várias formas de filantropia voltadas para o desenvolvimento educacional, para explorar mercados em crescimento e até mesmo para a expansão do capital para novas investidas visando lucro, como microespaços de globalização onde se propagam novas ideias de política e de conhecimento sobre política.

As redes educacionais veem buscando viabilizar a mobilidade de política e a influência transnacional por meio de “[...] dois eixos principais de tendências globais na política educacional” (BALL, 2014, p. 37), os quais contam com suporte de influentes atores internacionais que oferecem consultoria de gestão, tais como: Banco Mundial (BIRD), *International Finance Corporation* (IFC), *World Trade Organization* (WTO), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE).

O primeiro eixo busca influenciar, segundo Ball (2014, p. 37, destaque do autor), a possibilidade de “[...] escolha das escolas pelos pais e o papel da escolaridade ‘privada’...”. Em linhas gerais, a escolaridade ou o grau de escolaridade é o termo utilizado para se referir ao tempo de permanência dos alunos no período escolar para desenvolverem o aprendizado. Neste eixo, a intenção das redes de políticas é reforçar o argumento neoliberal a favor da “desestatização” do sistema de ensino, incentivando a concorrência e/ou a abertura do mercado para a iniciativa privada por meio de reformas privatizantes “[...] exógenas e endógenas (*metatroca*)...”. (Id., destaque do autor).

O segundo eixo apontado pelo autor visa possibilitar “[...] a reforma dos sistemas de ensino públicos juntamente a linhas gerencialistas/empreendedoras” com iniciativas de “metaorganização”, cujas redes atuam para influenciar a cultura organizacional e/ou promover novas práticas operacionais. O objetivo das redes de políticas, neste caso, é no sentido de “reafirmar o papel do Estado” na educação, porém com “[...] novas modalidades envolvendo uma mudança de governo para governança, isto é, de burocracia para redes, de prestador para contratante.” (Id.).

As atividades desenvolvidas para possibilitar o sucesso das redes de influências nos dois eixos de tendências globais na política educacional incluem mecanismos de convergências de políticas, compreendendo empreendedorismo de políticas e processos de transferência de

políticas, executados por consultores e empresas educacionais que oferecem desenvolvimento de política de ajuda, desenvolvimento de infraestrutura de políticas locais com incorporação de discursos de políticas ocidentais predominantes...” (Ibid., p. 38).

Dentre as redes de políticas do ideário neoliberal estão as Redes Transnacionais de Influência (TAN) que, segundo Ball (2014, p. 39), diferem das demais por promoverem “[...] causas, ideias e valores [...] tipicamente discutidas e retratadas dentro de um paradigma de soluções políticas progressistas, eleitorados vulneráveis, e fortalecimento da comunidade relacionado aos direitos humanos e a questões ambientais em particular.”

A atuação das TAN observadas por Keck e Sicking (1998) citados por Ball (2014, p. 39-40) são desenvolvidas com base nas seguintes estratégias:

- a) política de informação: a capacidade de mover politicamente informação eficaz de forma rápida;
- b) política simbólica: a capacidade de mobilizar história e símbolos que tenham relevância para o público-chave;
- c) política de alavancagem: a capacidade de inscrever e implantar atores influentes;
- d) política de prestação de contas: a capacidade de exercer pressão sobre atores políticos para decretar suas promessas.

Associados ou não às redes de políticas educacionais, Ball (2014, p. 40) cita Stone (2000, p. 26) para afirmar que

os empreendedores de políticas identificam as necessidades e ofertam meios inovadores para satisfazê-las, aguentam riscos financeiros e emocionais e buscam mudanças onde as consequências são incertas, se reúnem e coordenam as redes de indivíduos e de organizações com os talentos e os recursos necessários para alavancar a mudança.

Em síntese, a pesquisa de Ball que resultou na Educação Global S.A. aqui apresentada trabalha sobre o problema das relações de empreendedorismo de política e das janelas de políticas levantadas por Ball (2014, p. 41), tendo sido “[...] construídas discursivamente e especificamente [...] criadas dentro dos processos e das atividades e críticas ideológicas de neoliberalismo proto e *roll back* [...] totalmente financiadas e estrategicamente articuladas.”

A ATLAS NETWORK

Para mostrar, com um exemplo, as relações de rede na política educacional global e a sua complexidade, Ball (2014, p.53) apresenta a *Atlas Liberty Network*, que “[...] foi fundada

em 1981 por Antony Fisher (1915-1988), um agricultor inglês e ex-piloto da Força Aérea Britânica na Segunda Grande Guerra mundial, que também foi cofundador, no Reino Unido, do Instituto Hayekiano de Assuntos Econômicos (*Hayekian Institute of Economic Affairs*)”, um *think tank* situado em Westminster, Londres, que promove a economia de livre mercado.

Atualmente, a Atlas Liberty Network teve sua identificação simplificada para Atlas Network e pode ser acessada na internet pelo *link* www.atlasnetwork.org, cuja logomarca representa o A, do termo Atlas, um dos titãs nomeados por Zeus para segurar os céus da mitologia grega, intermeando e dando suporte ao globo terrestre.

Em se tratando de rede global de parcerias é importante perceber e destacar as expressões da identificação visual caracterizada na logomarca de cada uma das instituições componentes da rede. Usualmente, os logos são apresentados lado a lado e em bloco no final das páginas virtuais de cada uma delas, tanto para identificá-las em quantidade e especialidade quanto para demonstrar as potencialidades, o alcance e o poder do rizoma. Procurei apresentar as identidades visuais das organizações globais, isoladamente ou em grupo, como conteúdo de seus discursos de apresentação.

A Atlas Network (2021), como instituição, se apresenta com o *slogan* “liderando a engenhosidade individual para enriquecer a humanidade”, e como uma organização sem fins lucrativos que visa garantir a todos os indivíduos os direitos à liberdade econômica e pessoal por meio de sua rede global de parceiros estratégicos. A rede global acrescenta que atua diariamente por meio de aproximadamente quinhentos parceiros *think thanks* ao redor do mundo, para orientar mudanças em ideias, culturas e política, removendo barreiras para oportunizar e potencializar indivíduos a levar uma vida de escolhas. (Id.)

Ao sinalizar que seu trabalho é prospectivo e preventivo, a Atlas Network (2021) assegura que “há grande quantidade de filantropia voltada para alívio dos sintomas atuais, mas relativamente pouca [filantropia] voltada para a prevenção da pobreza futura.” Com esse discurso, ela se propõe oferecer soluções prospectivas e futuristas para um mercado educacional global em transformação.

A Atlas Network (2021) comunica que atua, com mais impacto por meio de suas parcerias no mercado e nos Estados, segundo ela, “voltada para a erradicação da pobreza, proteção dos direitos civis, na promoção de sociedades livre, para garantir a responsabilidade do governo e para liderar o empreendedorismo.”

Em relação ao modelo de operação, a Atlas Network (2021) declara ser contrária a soluções universais para resolver problemas e argumenta que “mudanças tem um poder real e duradouro e obtêm aceitação cultural sempre que vêm de baixo para cima...”.

O modelo de operação declarado pela Atlas Network surpreende, pois está longe de corresponder aos modos tradicionais e de influência das redes globais para transferência e mobilidade de políticas analisadas por Ball (2014). Em geral, as atuações correspondem à programas ou projetos de extensões de conteúdo e de experiências transferidas de forma vertical e levadas ao mercado e aos Estados como soluções inovadoras de sucesso anunciado.

Entretanto, essa postura de mudança na abordagem e na prospecção de soluções demonstrando abertura para as raízes culturais do local, poderá, em alguns casos, favorecer a lógica neoliberal de trabalhar com o que Gorz (2005) chamou de “saber vivo”, o capital imaterial do modo de produção sob demanda da economia do conhecimento.

Para reforçar sua proposta de atuação, a Atlas Network (2021) assegura que sua missão é contribuir para o aumento da “[...] prosperidade global fortalecendo uma rede de organizações parceiras independentes que promovem a liberdade individual e estão comprometidas em identificar e remover barreiras ao florescimento humano.”

Essa declaração confirma a precípua tendência da Atlas Network (2021) pelo liberalismo e, ao mesmo tempo, pelo determinismo de suas influências contra o que possa apresentar obstáculos às mobilidades de políticas de mudança trazidas pelo seu exclusivo modelo estratégico *Coach, Compete, Celebrate!*™, como, segundo ela, um mecanismo de inspiração de seus “[...] parceiros [para] melhorar o desempenho e alcançar resultados extraordinários.”

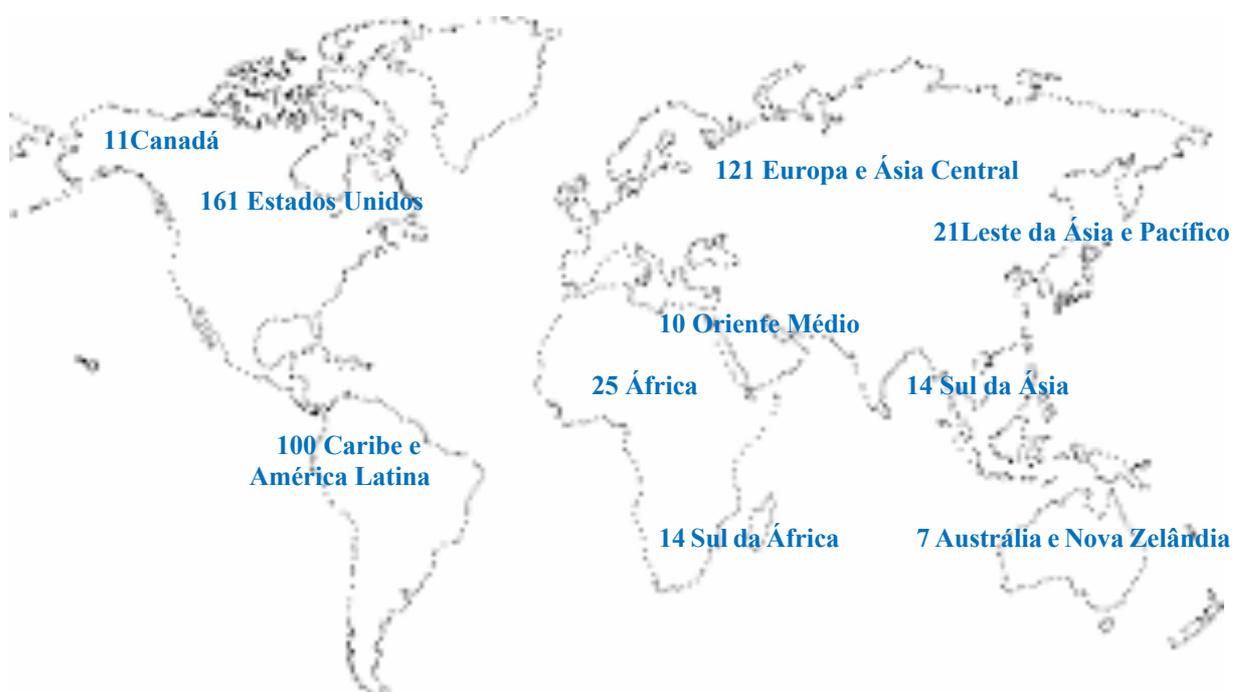
O significado de parceiro para a Atlas Network (2021) compreende “uma organização que compartilhe sua visão de um mundo livre, próspero e pacífico, onde governos limitados defendem o estado de direito, a propriedade privada e os mercados livres”, ou seja, empreendedores de política ou *think thanks* que atendam os fundamentos básicos da sociedade liberal.

A atuação da Atlas Network propõe se ocupar da validade do conhecimento em função do sujeito cognoscente que conhece o objeto, isto é, a “cultura que vem de baixo para cima” (ATLAS NETWORK, 2021) interessará desde que não ofereça o que os *think thanks* podem entender como elemento de dificuldade ou impedimento do sucesso da empreitada de mudança baseada em seu modelo estratégico inspirador. Em síntese, sua atuação demonstra tratar-se, na prática, de um processo discursivo de extensão política e não de comunicação compartilhada com o microcontexto cognoscente para explorar o saber vivo local no desenvolvimento da educação.

Em relação à rede de parceiros, a Atlas Network segue informando em seu portal na internet, que atua com 484 parcerias ativas em 96 países ao redor do mundo, conforme Figura

8, compreendendo organizações sem fins lucrativos totalmente independentes que compartilham compromissos com os princípios de uma sociedade livre. O mesmo portal da *web* divulga que, a cada ano, a Atlas Network faz centenas de doações e investimentos em treinamento para promover, apoiar e fortalecer o trabalho desses grupos de reflexão locais e organizações da sociedade civil. (ATLAS NETWORK, 2021).

Figura 8 – Distribuição de Parceiros da Atlas Network no mundo



Dados disponíveis em: <https://www.tudogeo.com.br/2018/11/06/mapa-mundi-de-barbante-string-art/>. Acesso em 28 set. 2021.

A Atlas Network (2021) também assegura, em seu portal, ser uma “[...] rede inclusiva, baseada nos princípios do respeito e da dignidade do indivíduo [se] opondo à discriminação, antagonismo e intolerância com base no *status* profissional, orientação sexual, gênero, idade, raça, estado civil, etnia ou religião.”

Esses são valores e atitudes comportamentais que, segundo a Atlas Network, ela espera compartilhar com as organizações parceiras para se qualificarem, além de aderirem aos padrões profissionais de comportamento aceitos nos eventos internacionais e oportunidades de treinamento promovidos pela Atlas como de pré-condição para a adesão à rede em geral.

Como contrapartida em termos de organização operacional, a Atlas Network (2021) requer, essencialmente, que seus parceiros tenham como missão o apoio da visão compartilhada da rede, bem como apresente as seguintes condições:

- a) operar de forma independente buscando uma base diversificada de apoio de fontes voluntárias;
- b) ter uma presença *on-line* atualizada regularmente;
- c) ter um compromisso institucional com a operação em tempo integral ou quase integral;
- d) garantir um orçamento que suporte pelo menos uma equipe em tempo integral.

Uma vez atendidos os requisitos e estabelecida a parceria, segundo a Atlas Network (2021), a nova organização integrante da rede “terá acesso para se inscrever em treinamentos, bolsas e oportunidades de prêmios ao longo do ano. Muitas de suas histórias de sucesso serão compartilhadas e promovidas em comunidades internacionais de doadores, parceiros e na mídia.”

O ingresso na Atlas não implica em custos específicos por parte da organização parceira bem como “[...] não há obrigações. A Atlas Network não dirige nem influencia o trabalho dos seus parceiros.” Nesse sentido, a única exigência é que a organização parceira “represente bem os princípios de liberdade”, notifique imediatamente se a missão sofrer mudança, bem como para que seus parceiros participem ativamente da rede e tire proveito dos programas e serviços desenvolvidos. (ATLAS NETWORK, 2021).

Uma vez apresentada e comentada atuação da Atlas Network, sinalizada por Ball (2014) como a mais atuante rede global de políticas na educação, trago em seguida um resumo comentado da principal organização não governamental que tem atuado com muito destaque no desenvolvimento de políticas de apoio à educação pública no Brasil – a Fundação Lemann.

Fazendo uso do método de etnografia de rede, tal qual Ball (2014) utilizou para revelar as práticas das redes globais e da Atlas Network, explorei, a partir da Fundação Lemann, a missão, visão, objetivos, projetos e ações, relacionamentos e parcerias com organizações nacionais, internacionais, instituições do Estado, associações de classe, consultores, grupos de pesquisa, universidades, instituições financeiras e de fomento e profissionais da educação.

Em relação às fontes, pesquisei e selecionei portais e páginas da internet, vídeos, *power points*, páginas do *Facebook*, *YouTube*, *blogs*, *tweets*, que revelaram documentos, manuais, gráficos, tabelas, envolvendo entrevistas postadas com pessoas-chave do mercado da educação, apresentações públicas da Câmara Federal, fundações filantrópicas e empresas de empreendedorismo e prestações de serviços em educação.

A prática da etnografia de rede como técnica para obtenção e cura de dados e informações de pesquisa pela internet também possibilitou o levantamento das formas de comunicação virtual ou eletrônica em redes sociais sem a necessidade do contato físico-presencial, o qual certamente estaria restrito e prejudicado em alcance e detalhes pesquisados, considerando os riscos à saúde deste pesquisador e de seus interlocutores devido à pandemia do Covid-19 no período da pesquisa.

A FUNDAÇÃO LEMANN

Fundada em 2002 como uma organização de filantropia familiar, sem fins lucrativos e incentivos fiscais e tendo o megaempresário brasileiro Jorge Paulo Lemann como presidente, Susanna Lemann (esposa) e Paulo Lemann (filho) como integrantes permanentes do conselho de administração, a Fundação Lemann (2021a) se apresentou com o “[...] desejo de construir um Brasil mais justo e avançado, [atuando] em dois pilares estratégicos, Educação e Lideranças.”

Para a Fundação Lemann (2021a), cuja logomarca faz referência ao mapa do Brasil em deslocamento ascendente, investir na educação e em liderança significa proporcionar meios de qualidade na formação de cidadãos, segundo ela, “[...] capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais [...] com educação de qualidade e líderes preparados e engajados para contribuir com o desenvolvimento do país.”

Aparentemente deslocada da Atlas Network que declara se estender na direção de atuar para a sedimentação de um mundo livre com mínima interferência dos governos, respeitando o estado de direito, a propriedade privada e os mercados livres como raízes basilares do liberalismo, a Fundação Lemann (2021a) assegura concentrar sua perspectiva visionária por “Um Brasil justo e avançado, onde todos têm a oportunidade de ampliar o seu potencial e gerar impacto positivo no mundo, para levar o país a um salto de equidade.”

No entanto, ainda o discurso da Fundação Lemann pareça se distanciar ideologicamente da Atlas Network, projete uma visão voltada para trabalhar em políticas que busquem minimizar as demandas sociais da desigualdade e ampliar as oportunidades no Brasil sem mencionar diretamente a defesa da doutrina liberal, ambas defendem os pilares do liberalismo como confirmam seus discursos institucionais e suas ações.

A diferença entre as visões declaradas se acentua em relação e devido à amplitude geopolítica de influência pretendida, visto que o Brasil é o território de interesse focal da Fundação Lemann para o desenvolvimento de seus projetos na educação, os quais demandam

uma variação social pedagógica mais intensa, pelo menos até que as perspectivas socioeconômicas apontem para um horizonte social e economicamente mais inclusivo e mais equilibrado no país.

Essa tendência de época em relação à realidade socioeconômica e política educacional no Brasil fica ainda mais evidente com a declaração da missão da Fundação Lemann (2021a) que reflete um posicionamento de atuação no presente: “[...] colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de amplo impacto que garantam a aprendizagem de todos estudantes e engajar lideranças comprometidas em resolver desafios sociais complexos do país.”

Com extensa publicação em sua página oficial na internet, a Fundação Lemann (2021a) assegura ter impactado “mais de 2 milhões de pessoas, por meio de mais de 600 líderes engajados, 61 redes de ensino apoiadas e mais de 28 mil escolas envolvidas.” Informa também que as ações causadoras desse impacto anunciado foram resultantes de sua atuação onde considera contribuir na construção de dois pilares da formação cidadã: “na Educação Pública e em Lideranças”. (FUNCAÇÃO LEMANN, 2021a).

Nessas duas categorias de impacto direto nas relações socioeconômicas e cultural do país estão concentradas as estratégias mobilizadoras de ações do contexto de influência da rede nacional e internacional de copatrocinadores e parceiros da Fundação Lemann. Nesta tese, apresento um recorte da rede de influências que vem atuando na educação Básica, constituída por uma malha colaborativa de marcas de sucesso do imaginário neoliberal, voltada para integrar projetos e programas com organizações não governamentais e instituições do Estado em atividades de políticas educacionais no Brasil.

NA EDUCAÇÃO PÚBLICA



Na educação, a Fundação Lemann (2021a) assegura ter estabelecido parcerias, com institutos e/ou outras fundações, nacionais e internacionais, e com organizações brasileiras empreendedoras em educação, para realizarem projetos com professores, gestores escolares e secretarias de educação de Estados, municípios e governos, destinando “apoio técnico e financeiro a iniciativas que geram impacto positivo na qualidade do ensino”.

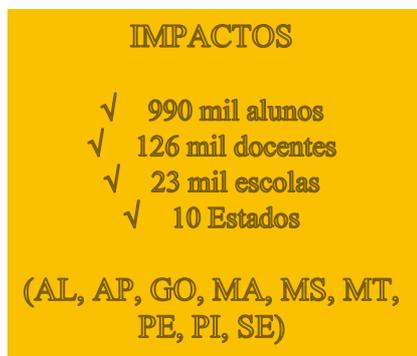
A aprendizagem, políticas educacionais, tecnologia e inovação são as áreas da educação nas quais a Fundação Lemann declara investir em projetos de “[...] soluções inovadoras”, apoiando a construção de “políticas públicas educacionais por um Brasil mais justo e avançado.” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021a).

APRENDIZAGEM



Na aprendizagem, a Fundação Lemann (2021a) divulga que, juntamente com o Instituto Natura, cofinancia o projeto Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), cujos impactos divulgados até outubro de 2021 estão mostrados na Figura 9.

Figura 9 – Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC)



Disponível em: <https://www.fundacaovale.org/en/vale-foundation-in-virtual-event-about-commitments-for-learning-agenda-in-maranhao/>. Acesso em 16 out.2021.

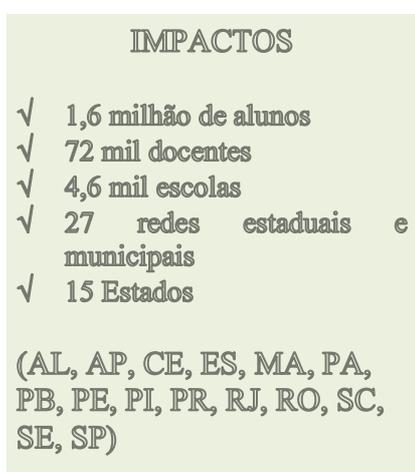
O PARC, segundo a Fundação Lemann (2021a), é gerido pela Associação Bem Comum que “[...] oferece suporte técnico para que Estados, em regime de colaboração com municípios, desenvolvam políticas públicas com foco na alfabetização das crianças até sete anos de idade”, considerada pelo projeto a idade certa para esse nível de aprendizagem, além de contribuir para a produção de material didático e para a formação continuada de profissionais da educação.

No Maranhão, especialmente, o PARC contou com o apoio da Fundação Vale num evento virtual internacional sobre “Compromissos com a Aprendizagem”, em agosto/2021, “[...] uma iniciativa da Fundação Vale que inclui a formação de educadores e a mobilização da

comunidade escolar para a educação infantil nos 24 municípios da Estrada de Ferro Carajás.” (VALE FOUNDATION, 2021).

Ainda na área de aprendizagem, através do Instituto Gesto, uma organização criada para atuar em parceria pelo aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, a Fundação Lemann (2021a) apoia o programa Formar, “[...] destinado ao aperfeiçoamento da gestão de redes públicas de educação no Brasil, por meio de acompanhamento de políticas educacionais e a troca de experiências” afins. A Figura 10 ilustra os impactos até então divulgados do programa.

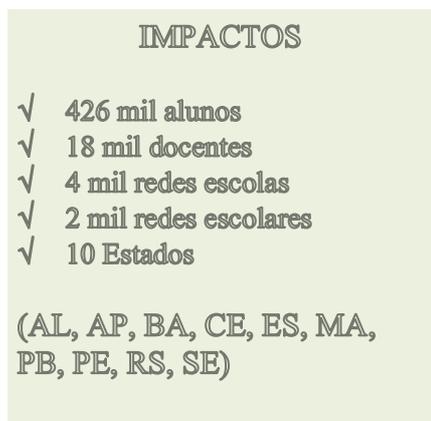
Figura 10 – Programa Formar



Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/voce/governo>
<https://br.linkedin.com/company/instituto-gesto>. Acesso em 14 out.2021.

Também na área de aprendizagem, a Fundação Lemann (2021a) e o Instituto Natura estão cofinanciando o programa “Educar pra Valer”, cujos impactos até outubro de 2021 estão identificados na Figura 11, com o propósito de “[...] prestar assessoria técnica gratuita aos municípios [...] na implementação de boas práticas de gestão [...] tendo por objetivo melhorar o rendimento e desempenho dos alunos por um período de quatro anos”, seguindo a experiência de sucesso na educação do município de Sobral (CE).

O programa Educar pra Valer foi instituído em parceria com a Associação Bem Comum, que se define como “[...] uma equipe de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, [com] constante reflexão sobre a prática pedagógica [em] questões territoriais candentes e latentes, em busca da formulação de possíveis problemas” (BEM COMUM, 2021), para mobilizar conhecimentos e soluções para a qualidade da educação pública brasileira.

Figura 11 – Educar pra Valer

Disponível em: <https://doity.com.br/seminario-do-programa-educar-para-valer-2019>. Acesso em 16 out. 2021.

Embora o contexto de ações estratégicas da rede integrada pela Fundação Lemann e seus parceiros e cofinanciadores, como um todo, implique em influências de políticas para a educação, estas também são formuladas no nível tático de influência com ações diretamente voltadas para assegurar resultados imediatos e consistentes e, portanto, são organizadas sob a referência específica de textos de políticas educacionais para apoiar a construção do pilar da educação no Brasil, associado ao macrocontexto global.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS



No campo das políticas educacionais, a Fundação Lemann (2021a) declara concentrar suas ações no apoio de organizações e de “[...] coalizões e movimentos que buscam garantir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja implementada com qualidade em todo Brasil”. Esse objetivo deve ser desenvolvido por meio de uma rede composta atualmente pelas seguintes parcerias e iniciativas:

- a) Movimento pela Base Nacional Comum: do qual a Fundação Lemann é secretária-executiva do grupo plural e suprapartidário formado por 65 integrantes (pessoas físicas) e 14 instituições, para garantir a qualidade e a implementação da BNCC.

A Figura 12 apresenta a identificação visual do movimento composto por 14 instituições que mantêm e apoiam o Movimento pela Base Nacional Comum são: Abave, Cempec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann (mantenedora), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (mantenedora), Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura (mantenedor), Instituto Unibanco (mantenedor), Itaú Educação e Trabalho (mantenedor), Todos pela Educação, Uncme, Undime. (MOVIMENTO PELA BASE, 2021).

Figura 12 – Movimento pela Base Nacional Comum



Disponível em:

https://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2015/12/20160121_BNC_leitura_critica_Movimento_Final.pdf. Acesso em 18 out. 2021.

- b) Educação Já: liderada pela organização da sociedade civil Todos pela Educação, como identifica a Figura 13, a iniciativa assegura reunir especialistas e organizações com foco na elaboração de propostas para impulsionar a educação básica no país. A Todos pela Educação (2021), por sua vez, comunica ter um único objetivo: “mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021), operando sem fins lucrativos, sem apoio governamental e sem ligação com partidos políticos, sendo financiada por recursos privados.

Figura 13 – Educação Já



Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/educacao-ja/>. Acesso em 17 out. 2021.

c) Instituto Reúna e Associação Nova Escola: são organizações associadas à Fundação Lemann que se definem como líderes na produção de insumos técnico-pedagógicos para apoiar professores e gestores de ensino no processo de implementação da BNCC. Em sua página na internet, o Instituto Reúna, informa que nasceu para impulsionar a BNCC “[...] por acreditar que aquela norma curricular é uma iniciativa fundamental para alavancar uma educação potente e inclusiva” – atendendo o Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC) e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015. (INSTITUTO REÚNA, 2021).

Tendo como mantenedora a Fundação Lemann, a Associação Nova Escola (2021) se apresenta na internet como “[...] um negócio social de Educação e a marca mais reconhecida por professores de Educação Básica no Brasil.” Seu objetivo é desenvolver “[...] produtos, serviços e conteúdos que valorizam os professores, facilitam seu dia a dia e apoiam sua carreira”. (ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA, 2021).

A Nova Escola também divulga que realiza “[...] parcerias com diversas organizações como Google.org, Facebook, Fundação Itaú Social, *Imaginable Futures*, Governo Britânico, secretarias de educação e outras organizações...” (Id.), para fornecer conteúdos didáticos, reportagens, artigos e entrevistas sobre educação.

d) Instituições de pesquisa de ponta, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), Universidade de Columbia e o Laboratório de Estudo e Pesquisa em Economia Social (LEPES) da USP-RP avaliam o processo de implementação da BNCC e propõem recomendações.

A OCDE, cuja identidade visual está mostrada na Figura 14, se apresenta como uma organização econômica intergovernamental fundada em 1961 e integrada atualmente por 38 países membros, para estimular o progresso econômico e o comércio mundial. Segundo

aquela organização multilateral, seu papel é se dedicar à pesquisa e a estudos para melhorar políticas públicas em diversas áreas – política econômica, trabalho, ciência e tecnologia, educação, meio ambiente e comércio –, além de proporcionar a troca de experiências entre os países membros e parceiros-chave como o Brasil. (OCDE, 2021).

Figura 14 – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE)



Disponível em: <https://www.observatorioprivacidade.com.br/2020/11/04/a-autoridade-nacional-de-protecao-de-dados-e-o-possivel-ingresso-do-brasil-na-ocde/>. Acesso em 18 out. 2021.

A Universidade de Columbia declara ser “[...] um dos centros de pesquisa mais importantes do mundo e, ao mesmo tempo, um ambiente de aprendizado distinto e diferenciado para alunos de graduação e pós-graduação em muitos campos acadêmicos e profissionais.” (COLUMBIA UNIVERSITY, 2021). Ela assegura que procura atrair um corpo docente e discente diversificado e internacional, para apoiar a pesquisa e o ensino sobre questões globais e para criar relações acadêmicas com muitos países e regiões.

O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES), identificado na Figura 15, foi fundado em 2011 e tem com sede na Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto. Divulga em sua página na internet ter como visão “[...] expandir a fronteira do conhecimento trabalhando para a melhor formulação de políticas públicas.” (LEPES, 2021). O laboratório desenvolve pesquisas e projetos e faz avaliações de impacto de políticas sociais e programas específicos das áreas de desenvolvimento infantil, desenvolvimento socioemocional, gestão escolar e violência e criminalidade em parceria com instituições nacionais e internacionais, incluindo governos municipais e estaduais. (Id.).

Figura 15 – Laboratório de Estudo e Pesquisa em Economia Social (LEPES)



Disponível em: <http://lepes.fearp.usp.br/quem-somos/>. Acesso em 19 out. 2021.

- e) O Programa democratização do acesso ao ensino de língua inglesa de qualidade nas escolas públicas é desenvolvido por meio de parcerias viabilizadas pela Fundação Lemann com a Nova Escola, o Instituto Reúna e o *British Council*, responsável pelo programa britânico *Skills for Prosperity*, referente ao *Foreign, Commonwealth & Development Office* (FCDO/UK) aplicado no Brasil. Essa política educacional tem como proposta, popularizar o ensino da Língua Inglesa, a partir do olhar do Inglês como Língua Franca (IFL) em uma perspectiva de comunicação intercultural. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021a).

As parcerias e atividades apresentadas anteriormente, portanto, concorrem para o fortalecimento diferenciado de influência e atuação de organizações do macrocontexto das redes globais nas políticas educacionais da educação básica no Brasil.

No Quadro 4, destaco a relação entre as políticas educacionais especificamente eleitas e as diretrizes e demandas planejadas pela rede de influenciadores para torná-las operacionais na educação infantil e no ensino fundamental, sendo este último o campo de pesquisa desta tese.

No contexto apresentado no Quadro 4, percebi a influência da Fundação Lemann (2021) e de sua rede global de parcerias em políticas educacionais especificamente definidas para a Educação Básica no Brasil, ainda que outras políticas educacionais reforcem o planejamento geral de influências como em relação à tecnologia e inovação.

Quadro 4 – Políticas Educacionais e Ações da Rede Global da Fundação Lemann

Políticas Educacionais	Ações Estratégicas e Demandas
1. Implantação da BNCC.	<ul style="list-style-type: none"> - Construção dos currículos e atualização do grau de alinhamento nas redes estaduais e municipais; - Impacto nas redes por meio da mensuração do grau de adesão dos municípios aos currículos selecionados e da distribuição dos municípios por sistema de ensino próprio (preferencial) ou estadual;
2 Parceria de Organizações da Sociedade Civil especializadas em educação com o Sistema Público para melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> - Reestruturação das regras de governança e melhoria da gestão das redes, do compromisso com informações pelas evidências e experiências de êxito; - Financiamento redistributivo e indutor de qualidade com alteração dos mecanismos de financiamento do Fundeb; - Efetivação da BNCC em todas as redes de ensino para garantir a coerência dos elementos do sistema educacional; - Profissionalização da carreira e formação docente com políticas de valorização que envolva atratividade, formação e melhorias de carreiras; - Alfabetização em regime de colaboração entre governos estaduais e municipais, fortalecimento da aprendizagem com foco na alfabetização, avaliação e monitoramento para diagnóstico censitário e estruturação do monitoramento do programa.
3 Produção de insumos técnico-pedagógicos para apoiar professores e gestores de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de bases consistentes para aprendizagens efetivas, mobilizadoras e para todos, atuando na coordenação pedagógica para elaboração de percurso formativo; - Definição de roteiros de apoio à análise de materiais didáticos; - Construção de mapas de foco na BNCC e seleção de habilidades para cada ano no ensino fundamental; - Planejamento de aulas sobre habilidades da BNCC e planejamentos de aulas adaptados para aulas <i>on-line</i> e uso remoto; - Apropriação e adaptação de conteúdos educacionais por etapa do ensino;
4 Parcerias com institutos de pesquisa de ponta: OCDE, Universidade de Columbia e LEPES	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação e revisão dos processos de implementação da BNCC e de gestão escolar para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.
5 Parceria com: Nova Escola, Instituto Reúna e <i>British Council</i> , o <i>Skills for Prosperity - FCDO/UK (Foreign, Commonwealth & Development Office)</i> no Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> - Democratização do acesso do ensino de língua Inglesa nas escolas públicas como perspectiva de comunicação intercultural.

Quadro elaborado pelo autor da tese. Fonte: FUNDAÇÃO LEMANN (2021a, 2021b, 2021c).

A lógica de renovação permanente de processos de melhoria da qualidade e inovação na educação pública de base, concebida a partir do macrocontexto global das redes de influentes organizações filantrópicas e de empreendedorismo educacional no Brasil e no mundo, apresenta

premissas para as políticas educacionais que tendem a ser materializadas pelo processo de produção de textos de políticas no MEC para implementação nas redes do SNE.

O papel dessas ações é o de discriminar as oportunidades de trocas ou de negócios possíveis entre as organizações privadas e entre estas e as esferas executivas da federação, dos estados e dos municípios, confirmando a interdependência consensual objetiva entre os entes privados e a burocracia pública no regime neoliberal globalizado.

TECNOLOGIA E INOVAÇÃO



Ao distinguir as políticas sobre tecnologia e inovação dos programas de aprendizagem e das políticas educacionais específicas, a Fundação Lemann (2021), demonstra, a priori, que reserva uma importância estratégica à inserção de TDIC e à inovação disruptiva no processo de ensino e aprendizagem, por meio de políticas e projetos da rede global para a educação básica pública brasileira.

Nesse sentido, a Fundação Lemann assegura crer que “[...] o ensino personalizado com foco na aprendizagem centrada no estudante é uma solução contra baixos níveis de aprendizado, altos índices de evasão escolar e falta de prazer em ensinar e em aprender.” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021b). Há nessa crença revelada influências das técnicas de desenvolvimento das organizações privadas no processo de ensino e aprendizagem que merecem análises mais atentas.

A afirmação da Fundação Lemann (2021c) de que “[...] falta prazer em ensinar e em aprender” pode ser apoiada, pelo menos na parte que se refere “à falta de prazer em [...] aprender”, pelo “fator tédio” proposto, em 2010, por Don Tapscott (1947-), um pesquisador canadense que é também consultor em estratégia corporativa e transformação organizacional, ao abordar o tema sobre Cultura Digital e Web 2.0³¹.

³¹ Web 2.0 é um termo popularizado a partir de 2004 pela empresa americana O'Reilly Media para designar uma segunda geração de comunidades e serviços da *World Wide Web* (WWW) inventada por Tim Berners-Lee, tendo como conceito a Web como uma plataforma de acesso no ciberespaço para interatividade com aplicativos de serviços diversos, redes sociais, *blogs* e tecnologia da informação. A Web 2.0 não se refere a uma nova versão em termos de especificações técnicas, mas a uma mudança na interatividade com os usuários e desenvolvedores, englobando inúmeras linguagens e motivações. (Disponível em:

Naquela oportunidade, Tapscott revelou importantes contribuições sobre a mudança da subjetividade de um extrato de pessoas que ele identificou como “Geração Internet”, as quais incluíam as pessoas nascidas entre janeiro de 1977 e dezembro de 1997, isto é, “[...] a primeira geração imersa em *bits*.” (TAPSCOTT, 2010, p. 28).

Sua experiência com o mercado e com as relações de produção e consumo, levaram Tapscott a perceber na Geração Internet que esta destoava das gerações anteriores forjadas no modelo da sociedade industrial em todos os locais e situações com as quais se dava conta.

Dentre às distinções de comportamento observadas, o autor notou que os membros daquela geração desconsideravam a cultura de controle da era industrial, baseada em comportada disposição para receber mensagens unidirecionais das mídias de massa e na exposição unidirecional pelo professor para introjetar conteúdos-padrão nos alunos, adotando uma cultura de interesse para a aprendizagem individual para interagir diretamente com múltiplas fontes de dados que poderiam acessar e com os demais internautas na web 2.0.

Desse comportamento de maior autonomia para a descoberta e para o aprendizado, segundo o autor, emergia uma subjetividade transformadora da Geração Digital em relação ao gosto pela “liberdade de escolha”, preferências por “conversas naturais e não de sermões”, pela “análise minuciosa” dos interlocutores, dos empregadores e das empresas, “insistência pela questão da integridade, pela diversão no trabalho e na escola, aceitação normal da velocidade” como fenômeno social e, principalmente, pelas “inovações” frequentes. (TAPSCOTT, 2010, p. 16).

Essas características do modo de ser da Geração Internet somadas à percepção de Tapscott após o acesso ao vídeo intitulado “Uma visão dos estudantes hoje” (WESCH, 2009), postado no *Youtube*, em 2008, por Michael Lee Wesch (1975 -), professor de antropologia cultural da Universidade do estado de Kansas – EUA., que pesquisava etnografia digital e o efeito das mídias na interação humana, levaram Tapscott à percepção de que havia um descompasso entre o sistema educacional norte americano e de outros países do mundo e as expectativas de aprendizagem da nova geração.

Esse descompasso entre épocas, processos e gerações levou Tapscott a considerar a suspeita de que poderia ser uma das causas da evasão escolar constatada em um Relatório de 2006, da Fundação Gates. O citado relatório revelou que, nos Estados Unidos, “[...] a maioria dos alunos que abandonam a escola poderia ter conseguido terminá-la. Cerca da metade deles

disse que as aulas não eram interessantes ou eram simplesmente chatas. Sete em dez disseram que não tinham motivação para se aplicar nos estudos.” (TAPSCOTT, 2010, p. 155).

Além dos fatores socioeconômicos da desigualdade social dos Estados Unidos, que também é comum em países em desenvolvimento como o Brasil, a Fundação Gates considerou o fenômeno da desmotivação e evasão dos alunos, que ficou conhecido como “fator tédio”, um dos principais motivos pelo fracasso escolar em curso na primeira década deste século, recomendando mudanças importantes para a educação mais relevante e motivadora para os jovens. (Id.)

Nessa linha, Tapscott (2010, p. 150) propôs as seguintes mudanças no Modelo Educacional da Era Industrial para todos os níveis educacionais:

Em vez de se concentrar no professor, o sistema educacional deveria se concentrar no aluno;

Em vez de dar aulas expositivas, os professores deveriam interagir com os alunos e ajudá-los a descobrir as coisas sozinhos;

Em vez de fornecer uma educação padronizada, as escolas deveriam customizar a educação de acordo com a maneira de aprender de cada criança;

Em vez de isolar os estudantes, as escolas deveriam encorajá-los a colaborar.

Schneider (2002) apresentou a proposta de “um ambiente ergonômico de ensino-aprendizagem informatizado”, cujos pilares – construtivismo como âncora pedagógica, organizações de aprendizagem como modelo organizacional da escola e TDIC como suporte informacional e de comunicação – eram compatíveis com as mudanças para a educação propostas por Tapscott (2010).

Com uma percepção aproximada à de Schneider e à de Tapscott, a cientista de comunicação e antropóloga argentina Maria Paula Sibilia, professora da Universidade Federal Fluminense no Brasil, onde realizava pesquisas em subjetividade, corpo humano e tecnologias digitais, destacou na cultura contemporânea e na subjetividade das gerações atuais “[...] a busca da celeridade e o sucesso imediato, combinando nesse projeto a realização pessoal e a satisfação instantânea, exaltando valores como a autoestima, a aparência juvenil e o gozo constante”, ou seja, modos de ser que surgem como efeito de um “ideal de felicidade e de realização pessoal” (SIBILIA, 2012, p. 48-49).

Diante desse perfil de subjetividade das gerações nascidas numa sociedade pós-moderna de linguagem digital emergente, o modelo da educação padronizada tornou-se uma metodologia em ritmo acelerado de obsolescência e, portanto, carente de revisão para ajustar-se aos comportamentos das novas gerações.

Nesse sentido, Sibilia acrescenta que as crianças e os jovens em formação escolar na atualidade estão, definitivamente, fazendo parte de “[...] uma sociedade fortemente midiaticizada, fascinada pela incitação à visibilidade e instada a adotar com rapidez os mais surpreendentes avanços tecnocientíficos...” (SIBILIA, 2012, p. 49), além de se mostrarem encantados com a visibilidade e a auto visibilidade refletidas no *clic* de cada *selfie*³².

Assim, dessa percepção da subjetividade da Geração Internet e gerações seguintes, o ensino personalizado, um tipo de cognição ergonômica apoiada por computador como propôs Schneider (2002), com “foco na aprendizagem centrada no estudante” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021c) parece indicar uma alternativa pedagógica ser planejada e testada, ainda que não represente uma descoberta metodológica inédita, pois ela traz, em essência, a raiz de pedagogias ativas pensadas e experimentadas no passado e no presente.

No entanto, o ensino personalizado deverá representar o desafio da proposta da Fundação Lemann que demandará maiores esforços para serem implementados nas redes públicas do ensino básico no Brasil, por residir justamente nele a chamada inovação disruptiva, uma quebra de paradigma do método padronizado de ensino de massa, que sempre interessou aos governos tradicionalmente comprometidos com a pedagogia da disciplina e da instrução e com metas de universalização.

A suspeita de que haverá um grande desafio a ser enfrentado com a inovação do ensino personalizado na educação de base deve-se às tentativas anteriores conhecidas genericamente como pedagogias do “aprender a aprender”³³ que, com algumas variações, já foram experimentadas até com relativo sucesso desde o século XX, sem que tenham ameaçado a hegemonia do ensino padronizado na educação pública no Brasil e no mundo, pelo menos até o início deste século XXI.

Nessa mesma lógica voltada para pesquisar, compreender as organizações do século XXI e aprimorar seus processos de produção e resultados, Clayton M. Christensen (1952-2020),

³² *Selfie* é uma palavra em inglês, um neologismo com origem no termo *self-portrait*, que significa autorretrato, uma foto tirada e compartilhada na *internet*. Normalmente, uma *selfie* é tirada pela própria pessoa que aparece na foto com um *smartphone*, uma câmera digital ou *webcam*, podendo ser utilizado um bastão extensor (*selfie stick*) para ampliar o campo de foco da imagem. A particularidade de uma *selfie* é que ela é, quase sempre, tirada com o objetivo de ser compartilhada em uma rede social como Facebook ou Myspace, por exemplo. Uma *selfie* pode ser tirada com apenas uma pessoa, com um grupo de amigos ou mesmo com celebridades. Em 2013, os responsáveis pelos dicionários da Universidade de Oxford escolheram o termo *selfie* como a palavra do ano, pelo crescimento de consultas desta palavra ter crescido 17000% naquele ano, o que confirma o seu estatuto de uma das palavras mais procuradas em um ano. Disponível em: <http://www.significados.com.br/selfie/>. Acesso em 07 jan. 2015.

³³ Segundo Newton Duarte (2005, p. 207), “pedagogias do aprender a aprender” é uma classificação genérica das técnicas pedagógicas conhecidas como construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, e daquela que deu origem histórica às pedagogias do aprender a aprender que foi a pedagogia da escola nova.

professor de administração na *Harvard Business School*, propôs a teoria da Inovação e a publicou em seu livro *O Dilema da Inovação* (2001), tornando-se mundialmente conhecido pelos seus estudos em grandes empresas. Sobre as tecnologias disruptivas e a inovação, Christensen afirmou que

embora as tecnologias de ruptura possam inicialmente ser utilizadas apenas em pequenos mercados, elas acabam por tornar-se competitivas nos mercados tradicionais. Isso ocorre porque o ritmo do progresso tecnológico frequentemente excede a taxa de melhoria que os clientes tradicionais querem ou podem absorver. (CHRISTENSEN, 2001, p. 243).

Com efeito, era de se esperar que a educação, que estabelece um constante estado de interdependência em relação às culturas e em particular à comunicação, fosse alvo da contingência do avanço técnico e tecnológico e da inovação se levarmos em conta as limitações dos recursos instrumentais usados na sala de aula padronizada em relação aos suportados pela TDIC.

Por apresentar propriedades tais como a flexibilidade, a interatividade e a ubiquidade dentre outras, a TDIC inspira crianças, jovens, técnicos e internautas em geral a produzirem, difundirem e consumirem produtos e serviços no ciberespaço, garantindo suporte ao desenvolvimento da Cultura Digital e da Cibercultura nas sociedades contemporâneas.

Ao perceber que havia demandas e ensino operado com auxílio de computador em “áreas ou situações de não consumo”³⁴ no ensino público de base norte americano, tendo como referência as classes sociais que o frequentava, embora o ensino regular presencial fosse universal e obrigatório assim como no Brasil, Christensen (2001) verificou que soluções para ensino e aprendizagem via computador poderiam prosperar. As situações identificadas como oportunidades incluíam:

- a) *Advanced Placement* (AP)³⁵ e outros cursos especializados ou avançados.
- b) pequenas escolas rurais e urbanas que não conseguem oferecer muita variedade;
- c) ‘recuperação de créditos’ para alunos que precisam retomar os estudos a fim de se graduar;

³⁴ No caso da educação, as situações de não consumo compreendem locais mais distantes ou grupos de estudantes mais vulneráveis social ou economicamente para os quais são destinadas soluções simples como o ensino *on-line*, em ocasiões nas quais não há absolutamente nenhuma alternativa para ensino padronizado ou tecnologia disruptiva. (HORN; STAKER, 2015, p. 3)

³⁵ *Advanced Placement* (AP) é um programa nos Estados Unidos criado pelo *College Board* que oferece currículos de nível universitário e exames para alunos do ensino médio. As faculdades e universidades americanas podem conceder colocação e crédito de curso aos alunos que obtiverem notas altas nos exames. A *College Board* é uma associação sem fins lucrativos localizada nos Estados Unidos que foi formada em 1900 como o *College Entrance Examination Board*. Disponível em: <https://ap.collegeboard.org>. Acesso em 15 ago.2022.

- d) pessoas que optam pelo ensino domiciliar e aquelas que não conseguem acompanhar o ritmo dos programas regulares das escolas;
- e) alunos que abandonaram o ensino médio;
- f) alunos especiais com necessidades de tutoria e aqueles em idade pré-escolar. (CHRISTENSEM, 2001, p. 71, destaque do autor citado e numeração incluída pelo autor desta tese).

Aquela discreta demanda pioneira, previa Christensem (2010), estava mostrando, como um episódio que surge no radar – um “*blip* no radar” –, que uma fatia do mercado de educação vinha sendo conquistado a um “ritmo previsível”, até que o sistema de ensino regular a perceba e aí, rapidamente, a absorva. Uma vez absorvida pelo ensino regular, o autor sugeriu que a inovação disruptiva³⁶ do ensino padronizado para a instrução transmitida por *software*, provavelmente, deverá ocorrer em duas etapas.

Na primeira, o processo de aprendizado baseado pelo computador ou *on-line* deverá se desenvolver, com o apoio do professor, e de acordo com o *software* – cuja licença de uso poderá ser dispendiosa nesta fase –, para o grau definido de instrução a depender da disciplina, assim como os métodos de aprendizagem de preferência dos alunos, o caminho para a compreensão do conteúdo e o ritmo de aprendizagem.

Na fase seguinte do fenômeno da disrupção, deverá ocorrer o que Christensen (2001, p. 71) chamou de “*tecnologia centrada no aluno*”, etapa na qual o desenvolvimento do *software*, ou do ambiente de aprendizagem é “[...] capaz de ajudar os estudantes a aprender cada matéria de uma forma consistente com suas necessidades...”, em sintonia com a proposta de cognição ergonômica sugerida por Schneider (2002).

Assim, baseado na ideia de que as disrupções seguem sempre um mesmo modelo de desenvolvimento, Christensen argumentou que

As disrupções competem, em primeiro lugar, com o não consumo em um novo ‘plano de concorrência’. Nesse plano, a tecnologia é aperfeiçoada e o custo subjacente diminui. A tecnologia começa a traçar aplicativos do plano de concorrência original para o novo – neste caso da tradição da sala de aula monolítica para o aprendizado *on-line* e a partir daí, em intervalos menores,

³⁶ O termo refere-se a produtos e serviços que iniciam com aplicações simples, na base do mercado, para aquelas pessoas que não possuem meios financeiros ou conhecimento para participar de outra forma no mercado. As inovações disruptivas competem segundo uma nova definição de desempenho, [significando] que elas definem qualidade de forma completamente diferente de como o sistema estabelecido [isto é, os produtos e serviços predominantemente consumidos no mercado] o faz. De modo geral, sua nova definição de qualidade gira em torno de um benefício, como acessibilidade, conveniência, viabilidade ou simplicidade (HORN; STAKER, 2015, p. 2, acréscimos do autor desta tese).

para a tecnologia centrada no aluno. Mas essa transição não é abrupta, nem imediata. (CHRISTENSEN, 2001, p. 76).

Mais recentemente ao desenvolverem estudos sobre o Ensino Híbrido baseado na teoria da inovação, Horn e Staker (2015, p. 8) ampliaram a definição da aprendizagem centrada no estudante como sendo, “[...] essencialmente, a combinação de duas ideias relacionadas: o ensino personalizado [...] e a aprendizagem baseada na competência.”

O ensino personalizado na concepção desses autores pressupõe que “a aprendizagem é adaptada às necessidades particulares de um determinado estudante”, à semelhança da cognição ergonômica proposta por Schneider (2002). Nesse sentido, “o poder do ensino personalizado [...] é intuitivo” e, naturalmente, o aproveitamento dos alunos com a ajuda individual de um professor, reconhecem os autores, deverá ocorrer com resultados de aprendizagem melhores do que no ensino de massa para um grupo de estudantes, uma vez que o professor estará orientando o melhor ritmo para aprendizagem, esclarecendo dúvidas, ilustrando a teoria com exemplos de aplicação e tornando a aprendizagem mais dinâmica. (HORN; STAKER, 2015, p. 9).

A aprendizagem baseada na competência que completa os componentes da aprendizagem baseada no estudante compreende, na visão de Horn e Staker (2015, p. 9), “[...] a ideia de que os alunos devem demonstrar domínio de um determinado assunto – incluindo a posse, a ampliação ou a criação de conhecimento, de uma habilidade ou de uma disposição – antes de passar para o próximo.” O fator disruptivo, neste caso, está explícito no fato de que a progressão do aluno é individual e não com base num padrão médio de um grupo ou de uma classe de alunos e na mediação pelo tempo como no ensino padronizado.

Outra característica intrínseca dessa abordagem da aprendizagem baseada na competência implica em “[...] aspectos de perseverança e determinação...” (HORN e STAKER, 2015, p. 9), como requisitos para a progressão do estudante no conteúdo estudado, até que as questões problemas sejam resolvidas satisfatoriamente para evitar que criem lacunas de aprendizagem entre conceitos e proficiências esperadas.

Alicerçada nas teorias e na orientação das propostas anteriores, como prática adotada com frequência no meio empresarial para minimização de riscos nos investimentos em programas de cooperação institucional, a Fundação Lemann confirma sua crença na aprendizagem centrada no estudante.

Na página de atuação na Educação Pública do portal, nas modalidades tecnologia e inovação, a Fundação Lemann afirma que “[...] investimos em soluções tecnológicas na educação, articulamos parcerias e oferecemos consultoria técnica especializada e formações

para secretarias de educação que querem conectar suas escolas à internet de alta velocidade.” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021c).

De imediato, é possível perceber que o pacote de investimentos oferecido pela Fundação Lemann para soluções de tecnologia na educação básica é abrangente, voltado para o campo operacional nas escolas e nas secretarias e fortemente atrativo para qualquer administração pública, independente do estágio de desenvolvimento nessa área e da tendência ideológica e política de seus líderes.

Entre 2012 e 2015, ao pesquisar duas administrações públicas subseqüentes na Prefeitura Municipal de Aracaju de tendências ideológico-partidárias e defensoras de políticas educacionais distintas, eu constatei que foram feitos investimentos em uma mesma tecnologia para a educação em projetos diferentes, a Lousa Digital Interativa (LDI), apesar da pouca efetividade no uso de suas ferramentas pelos profissionais da educação lotados nas escolas da rede pública municipal da capital sergipana.

As evidências analisadas me levaram a considerar que, em se tratando de política de investimentos para inserção de tecnologias na educação básica, os processos de licitações e de compras comuns entre prefeituras municipais, as oportunidades de aplicação de recursos oriundos de fontes oficiais destinados para a educação e as parcerias com fornecedores privados foram determinantes para a concretização das compras de LDI no período 2011-2014, independente das diferenças políticas entre as administrações municipais (PEREIRA, 2015).

Nessa lógica de atrair o interesse das administrações públicas para investir em parcerias na educação, a Fundação Lemann (2021c) enaltece as vantagens de sua proposta e a abrangência das parcerias ao divulgar que mantém “[...] parcerias com empreendedores e pesquisadores, atuamos como um Laboratório de Inovação: viabilizamos a prototipação³⁷ e experimentação de tecnologias de ponta que promovam um ensino mais centrado no aluno.”

A prototipação anunciada pela Fundação Lemann (2021c) como uma forma segura de atuação por meio de um laboratório de inovação tem a finalidade de favorecer os argumentos para obtenção dos acordos de parceria, oferecendo um recurso tático que as redes públicas de educação básica normalmente não dispõem por se envolverem com as atividades operacionais plena e permanentemente.

³⁷ A prototipação, muito utilizada nas indústrias e nos centros de pesquisa, correspondente a construção de um protótipo, um projeto-piloto que simula as inovações do produto ou serviço em desenvolvimento, para testagem, experimentações e análise de resposta métrica e normativa, sem afetar a produção industrial em série e/ou as prestações de serviços em fase de comercialização.

A Fundação Lemann (2021c) declara também que “[...] apoiamos e aceleramos *startups* e produtos voltados para a educação e tecnologia”, destacando a *Khan Academy*, a *Árvore Educação*, a *Letrus*, a *Movva* e a *RBAC*, todas consideradas organizações inovadoras pelo mercado da educação privada e que oferecem produtos e serviços de tecnologia educacional distintos.

A primeira delas, a *Khan Academy*, que se identifica como “[...] uma organização sem fins lucrativos com a missão de oferecer uma educação gratuita de alta qualidade para qualquer pessoa, em qualquer lugar”. (KHAN ACADEMY, 2021)

A *Khan Academy* foi fundada por Salman Khan, um ex-analista do setor financeiro nos EUA e autor do livro *Um Mundo, Uma Escola: a educação reinventada* (KHAN, 2013), no qual destaca as limitações e, principalmente, a incompatibilidade do modelo prussiano³⁸ de educação com as demandas da sociedade contemporânea.

Partindo dessas premissas, Khan desenvolveu e disponibilizou o projeto de educação gratuita e on-line da *Khan Academy*, que teve início com “[...] uma experiência, um improviso” (KHAN, 2013, p. 25) bem-sucedido, ao atender, via internet, uma sobrinha também morava distante nos EUA e que estava com dificuldade de resolver problemas de matemática usando a relação conhecida como regras de três.

A postagem daquela experiência de ensino no *YouTube*, composta por aulas objetivas com 10 minutos de duração, atendia a exigência de tempo máximo do aplicativo da internet e era baseada em escritos projetados numa tela com áudio sem aparecer o professor, o próprio Khan. Esse método de ensino despertou o interesse e o apoio financeiro da Fundação Gates, após o fundador da Microsoft descobrir que seus filhos eram seguidores das múltiplas postagens de Khan.

A parceria seguinte divulgada pela Fundação Lemann (2021c) é a *Árvore Educação*, que se apresenta como transformadora da educação, com a qual “[...] desde 2014, mais de 160 mil educadores da rede pública e privada descobriram uma nova forma de fazer seus alunos se apaixonarem pela leitura.” (ÁRVORE EDUCAÇÃO, 2021)

A *Árvore Educação* declara atuar com trabalhos práticos de impacto na rede pública para incentivar a leitura, formação de empreendedores, inclusão para alunos especiais como

³⁸ Modelo prussiano, assim chamado por Khan (2013), corresponde à metodologia padronizada de sala de aula por ter sido introduzida na Prússia do século XVIII, tendo como figura central o filósofo idealista pós kantiano e teórico prussiano Johann Gottlieb Fichte (1762-1814).

alternativa de aprendizagem atrativa para alunos com TDAH e TEA³⁹ e com práticas semeadoras de leitura para crescimento profissional e ponte com as famílias (ÁRVORE EDUCAÇÃO, 2021).

Outra parceria estabelecida pela Fundação Lemann é para com a Letrus Tecnologia Educacional, que se apresenta como uma organização educacional que oferece “inteligência artificial que humaniza e ressignifica a escrita [por meio de] plataforma de produções de textos para o empoderamento dos professores e personalização da aprendizagem dos estudantes” (LETRUS, 2021).

Ao divulgar os recursos e as vantagens da plataforma de inteligência artificial para a educação, a Letrus faz uso de um estilo de propaganda comercial ousado (tática muito comum de propaganda no mercado privado), informando ser capaz de dotar “de superpoderes os professores de redação”. (LETRUS, 2021).

Para atingir essa condição, a Letrus assegura que sua plataforma educacional possibilita reduzir as atividades operacionais com maior controle do tempo de gestão e de correção dos textos pelo professor, aumenta a visão para a correção ao identificar padrões textuais e análises diagnósticas muito além das competências e ortografia, e encanta com as devolutivas e relatórios imediatos em tempo real dos textos em produção, com reescrita orientada por inteligência linguística, gerando um engajamento inédito pelos alunos. (LETRUS, 2021).

Outra parceria apontada pela Fundação Lemann acontece com a Movva (2021), que se apresenta como uma “[...] *startup* de Sucesso do Estudante, fundada em 2019, que atua para manter estudantes matriculados e aprendendo.” A Movva acrescenta que sua estratégia operacional busca combinar “[...] *insights* comportamentais com inteligência artificial, [utilizando] multimídia para garantir que a mensagem correta chegue a cada aluno no momento certo, gerando impactos comprovados no aumento do engajamento e redução da evasão escolar.

Para assegurar suas ofertas, a Movva assegura ter criado o conceito de *nudgebots*: robózinhas como os *chatbots*, i. e., *softwares* que simulam a voz humana na conversação com as pessoas com a finalidade de responder às perguntas de tal forma que os interlocutores tenham

³⁹ O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO 2021). O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. (BRASIL, 2021c).

a impressão de estar conversando com outra pessoa e não com um programa de computador, podendo, assim, influenciar comportamentos e favorecer o processo de aprendizagem.

A proposta da Movva inclui o programa “educ +”, que busca o “engajamento educacional, com o objetivo de apoiar a educação. O Eduq+ envia *nudges* (mensagens) semanais com conteúdos e atividades para mudança de comportamento, incentivando coordenadores, professores e familiares a se engajarem ainda mais na educação”. (MOVVA, 2021).

Além das parcerias com organizações que atuam com plataformas educacionais, a Fundação Lemann é sócia-mantenedora do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), cuja identificação visual está ilustrada na Figura 16, e membro do GICE, Grupo Interinstitucional de Conectividade na Educação, o qual desenvolve funções de coordenação técnica e operacional na parceria.

Criado em 2016, o CIEB é uma associação sem fins lucrativos que declara ter o intuito “[...] de promover a cultura de inovação na educação pública brasileira”, atuando no apoio para a “[...] formulação de políticas públicas...”, desenvolvendo conceitos, prototipando ferramentas, colaborando para articular atores da educação no “[...] ecossistema do ensino básico” e aplicando as tecnologias da informação e comunicação nos processos de aprendizagem. (CIEB, 2021a).

Na mesma página, com o objetivo de demonstrar a extensão e o potencial econômico e técnico da rede de parceiros, o CIEB divulga os mantenedores de 2021, tais como o Instituto Natura, o Instituto Península, o Itaú Social, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto General Motors e o Brasil Digital Inclusivo, além da Fundação Lemann. Também são apresentados os parceiros de cooperação técnica, ou seja, *The Boston Consulting Group* (BCG), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a *Digital Promise*, a Finep, o Porvir e a Representação Brasileira da UNESCO, além de listar dez acordos de parceria e termos de cooperação com Administrações Públicas do Brasil (CIEB, 2021a).

Figura 16 - CIEB Centro de Inovação para a educação brasileira



Disponível em: <https://cieb.net.br/Media-kit>. Acesso em 28 de outubro de 2022.

De acordo com o Dicionário Interativo da Educação Brasileira (DIEB) editado pelo portal Educação na Cultura Digital (EDUCABRASIL), o CONSED, identificado pela Figura 17, foi fundado em 1986, como uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, para reunir as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal com a finalidade de “promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre as unidades federativas para o desenvolvimento da escola pública.” (MENEZES, 2001).

Figura 17 – Conselho Nacional de Secretários de Educação



Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/consed-conselho-nacional-de-secretarios-de-educacao/>. Acesso em 13 de setembro de 2021.

Para destacar a influência política e a importância operacional do CIEB para o acultramento da inovação na educação pública brasileira ao contribuir para a formulação das políticas educacionais e apoiar, objetivamente, as implementações e o acompanhamento de resultados na educação básica no Brasil, resolvi acrescentar nesta análise uma recente entrevista que a diretora presidente daquele centro de inovação para a educação, a professora Lúcia Dellagnelo, concedeu à empresária Ana Maria Diniz (DINIZ, 2020), presidente do Conselho do Instituto Península, uma organização do terceiro setor fundada em 2011, que atua na área de Educação e compõe a rede de parceiros mantenedores do CIEB.

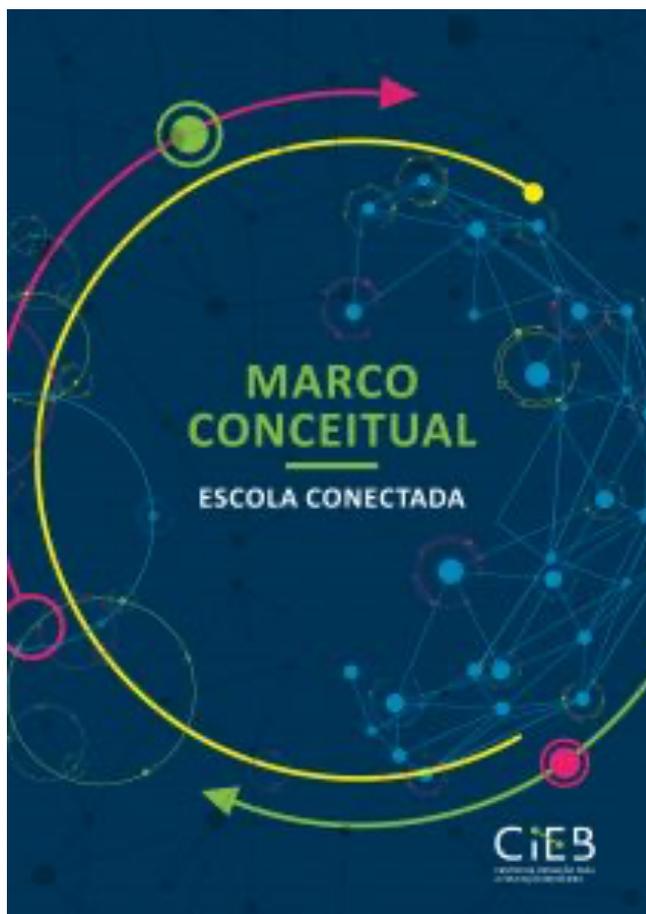
Questionada sobre como garantir a internet para todos os estudantes da educação pública no Brasil e, em seguida, de onde viriam os recursos, a executiva chefe do CIEB respondeu:

tem que ser uma parceria público-privada. [...] subtitizar⁴⁰ o acesso. Para alguns alunos, talvez você tenha que dar. [...] A prefeitura de Nova York fez um *leasing*: os computadores eram da secretaria da educação e ela fez um *leasing* com uma parcela muito baixa para os estudantes. Tem outros para quem você pode subsidiar a compra com um modelo que vai atender toda a diversidade desses alunos. Eu acho que esse é o valor, literalmente o valor da educação século XXI: você entender que o acesso a um computador com internet é o básico que o cidadão precisa para ser um cidadão e acessar o conhecimento do século XXI. E aí, as pessoas perguntam: de onde viria o dinheiro? De parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD tem recursos para isso e de parcerias público-privadas que já mostraram que poderiam sim criar um programa desse com a escala que a gente precisa. (DELAGNELO, 2020).

Na linha do que foi respondido por Dellagnelo, uma das principais produções do CIEB foi o Marco Conceitual da Escola Conectada, criado em 2017, cuja capa esta mostrada pela Figura 18.

⁴⁰ Ação derivada do termo subtitização que é a capacidade de discriminar subitamente pequenas numerosidades (até três ou quatro elementos) e de responder discriminativamente a pequenas alterações (acréscimos ou retiradas) no número total de elementos de uma coleção.

Figura 18 – Marco Conceitual: Escola Conectada



Disponível em: <https://cieb.net.br/escola-conectada/>. Acesso em Acesso em 13 de setembro de 2021.

Segundo o portal CIEB (2021c), o produto oferecia um “[...] referencial robusto e eficaz do conceito de Escola Conectada [...] baseado no modelo *Four in Balance*, desenvolvido pela Fundação Kennisnet, da Holanda”, cujas premissas para que a tecnologia tenha impacto na aprendizagem, de acordo com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2021), são ações e investimentos simultâneos em quatro dimensões descritas abaixo e ilustradas pela Figura 19:

- a) visão da rede escolar ou da escola expressa no currículo e nas práticas pedagógicas voltada para conexão com a cultura digital;
- b) formação progressiva dos gestores e docentes em competência digital;
- c) aquisição de recursos educacionais digitais alinhados ao currículo;
- d) instalação e manutenção adequadas de infraestrutura compatível com a visão desejada.

Figura 19 – Elementos e eixos do modelo *Four in Balance* desenvolvido pela Fundação Kennisnet (2015)



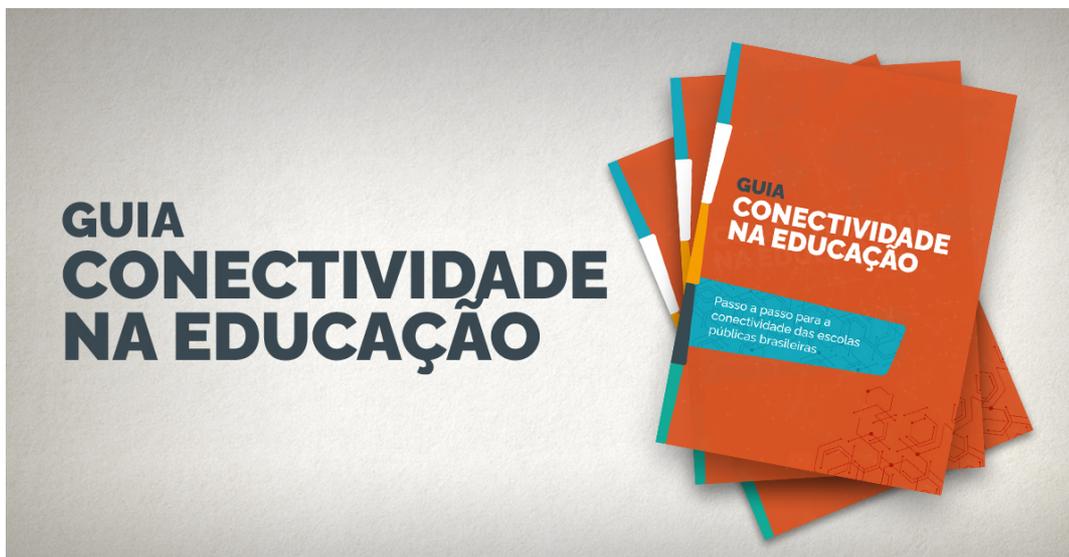
Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/07/Marco-Conceitual-Escola-Conectada.pdf>. Acesso em 14 nov. 2021.

Em parceria com o CIEB, o Grupo Interinstitucional de Conectividade na Educação (GICE) oferece o Guia Conectividade na Educação, cuja capa está mostrada na Figura 20. Segundo o GICE, o guia tem o objetivo de auxiliar profissionais da educação e apresenta-se

estruturado na forma de um manual com orientações sobre parâmetros de infraestrutura, distribuição de equipamentos e sinal [para acesso à internet] nas escolas e alternativas de financiamento e modelos de contratação” [de infraestrutura] na tomada de decisão para a implantação de políticas de conectividade nas escolas públicas brasileiras. (GRUPO INTERINSTITUCIONAL DE CONECTIVIDADE NA EDUCAÇÃO, 2021)

Entre os projetos desenvolvidos pelo GICE inclui-se o Conectividade na Educação, que é coordenado pelo CIEB e pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), com o objetivo de reunir dados e referenciais técnicos que possam apoiar a formulação de políticas públicas de conectividade na educação pública no Brasil. (CONECTIVIDADE NA EDUCAÇÃO, 2021).

Figura 20- Guia Conectividade na Educação



Disponível em: <https://nic.br/publicacao/guia-de-conectividade-na-educacao/>. Acesso em 03 nov. 2021.

O Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br, que se apresenta como uma instituição civil sem fins lucrativos criada para implementar as decisões e os projetos do Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br, é o responsável por coordenar e integrar as iniciativas e serviços da Internet no país. (NIC.BR, 2021).

Dentre as atribuições divulgadas em seu portal, o NIC.br atua no projeto Conectividade na Educação apoiando a produção e divulgação de indicadores, estatísticas e informações estratégicas sobre o desenvolvimento da internet nas redes públicas do ensino básico, sob responsabilidade direta do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), um departamento do NIC.br, responsável por monitorar a inserção das TIC no Brasil. (CETIC.br, 2021).

De acordo com a página do projeto Conectividade na Educação (2021), o primeiro produto do GICE foi o Mapa Iterativo da Conectividade na Educação, que “[...] reúne bases de dados de diversos órgãos para trazer um retrato mais completo da conectividade nas escolas e permitir análises mais aprofundadas a respeito dos principais desafios e oportunidades para se melhorar a conectividade nas escolas.”

O portal do CIEB (2021b) inclui uma página sobre o Mapa Interativo da Conectividade na Educação, ilustrado pela Figura 21, a qual registra que “[...] a ferramenta oferece [...] uma análise [em] parte das cerca de 140 mil escolas municipais e estaduais brasileiras em atividade. Em 27 mil delas, onde há medidores do NIC.br instalados, é possível verificar o desempenho da banda larga...”.

Baseado no mapa, o portal Conectividade na Educação (2021), informa que os profissionais da educação nas escolas mapeadas poderão responder as seguintes questões relacionadas ao acesso da escola à *Web*:

- a) Quais escolas da sua rede possuem conectividade adequada?
- b) Como está a velocidade da internet nas escolas?
- c) Quais tecnologias para conectividade estão disponíveis em seu município? (fibra óptica, satélite, rádio);
- d) Quais as fontes de recursos disponíveis para a contratação de internet nas escolas?

Figura 21 – Mapa Interativo da Conectividade na Educação



Disponível em: <https://cieb.net.br/mapa-conectividade/>. Acesso em 03 nov. 2021.

Ao consultar a página Conectividade na Educação (2021) e selecionar, em seqüências, o Estado de Sergipe, o município de Aracaju e a rede municipal, o sistema me disponibilizou, na Tabela 1, dados do Programa Inovação Educação Conectada (PIEC), que, no caso da RPMEA, indicava 88% das escolas atendidas pelo PIEC, além de fornecer dados numéricos absolutos e percentuais extraídos do Censo Escolar 2020⁴¹.

⁴¹ O Censo Escolar é um levantamento estatístico anual coordenado pelo Inep e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas e privadas de todo o Brasil. A pesquisa proporciona a obtenção de estatísticas sobre as condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro na educação básica, reunindo informações sobre todas as suas etapas e modalidades de ensino e compondo um a detalhado [levantamento de dados] sobre os alunos, os profissionais escolares em sala de aula, os gestores, as turmas e as escolas. (BRASIL, 2021b, p13).

Tabela 1 – Resumo da Rede Municipal: SERGIPE

	ARACAJU
Número de escolas da rede	75
Escolas com Internet (%)	75 (100)
Escolas com Internet para alunos (%)	14 (18,67)
Escolas com Internet para aprendizagem ⁴² (%)	30 (40)
Escolas com <i>Wifi</i> (%)	39 (52)
Escolas que recebem PIEC (%)	66 (88)

Disponível em: <https://conectividade-na-educacao.nic.br>. Acesso em 02 out. 2021, 21 horas e 56 min.

Na mesma página do projeto Conectividade na Educação (2021), do lado esquerdo, foram apresentados o mapa do Estado de Sergipe, destacando o município de Aracaju e as escolas da rede pública de educação municipal plotadas na planta do município. Após eu ter selecionado um ponto da rede de escolas de Aracaju, a EMEF Oviedo Teixeira, o sistema mostrou, em plano sobreposto ao mapa, uma janela com dados da escola selecionada, conforme a Tabela 2, cuja atualização informada referia-se aos últimos seis meses, depois de atualizados no dia 01 de novembro de 2021.

Tabela 2 – Mapa das Escolas

EMEF OVIEDO TEIXEIRA	
INEP	28031954
Alunos	1414
Internet:	Sim
Internet para aprendizagem	Não
Wifi	Sim
Latência (ms)	sem medidor
Vel. Download (Mbit/s):	sem medidor

Fontes: Leaflet | © OpenStreetMap contributors, CC-BY-SA, © OpenStreetMap contributors
© CARTO. Disponível em: <https://conectividade-na-educacao.nic.br/#close>. Acesso em 02 nov. 2021.

Na parte inferior do mapa, à esquerda, são fornecidos dados sobre a velocidade de *download* da rede escolar municipal, conforme Tabela 3, de onde se extrai a informação de que, até 01 de novembro de 2021, a RPMEA apresentava apenas uma escola com desempenho

⁴² Indicador presente no censo escolar 2020, que aponta se a escola utiliza a Internet para fins pedagógicos. (CONNECTIVIDADE NA EDUCAÇÃO, 2021).

razoável em velocidade para baixar dados (*download*) na internet, registrado entre 20 e 50 Mega *bits* por segundo, enquanto as demais 74 escolas da rede equipadas com internet não puderam ser medidas por não disporem de medidores.

A depender da disponibilidade de infraestrutura e medidores digitais de desempenho da internet, o Mapa das Escolas poderá comparar os diferentes indicadores conectados da rede escolar com o entorno local.

Na parte inferior da página Conectividade na Educação (2021) correspondente ao Mapa da Escola, é possível comparar indicadores de presença da internet na escola, tais como:

- a) comparativo de *download* com o entorno;
- b) comparativo de latência⁴³ com o entorno;
- c) comparativo de *upload* [envio de dados do computador para a rede interligada ou para as nuvens de dados no ciberespaço] com o entorno;
- d) presença da internet na escola;
- e) recurso recebido;
- f) uso da internet para aprendizado;
- g) velocidade de *download* medida.

Tabela 3 – Velocidade de Download

Velocidade de Download	
0 (0% da rede) com Internet boa	Mais de 50 Mbits/s
1 (1,33% da rede) com Internet razoável	20 a 50 Mbits/s
0 (0% da rede) com Internet ruim	Menos de 20 Mbits/s
0 (0% da rede) sem Internet	...
74 (98,67% da rede) sem medidor instalado	...

Fontes: Leaflet | © OpenStreetMap contributors, CC-BY-SA, © OpenStreetMap contributors
 © CARTO.: Disponível em <https://conectivadanaeducacao.nic.br/#close>. Acesso em 02 nov. 2021.

O desempenho da conectividade das escolas e de toda rede poderá ser comparado associando os indicadores, acima relacionados, de presença da internet na escola com os

⁴³ A latência, que significa atraso, corresponde a uma medida temporal de conexão e de transferência de dados de um ponto ao outro da rede, isto é, ao tempo de ida e volta de um pacote de dados entre dois pontos da rede. Quanto maior esse tempo, maior será a latência, que é também identificada nas medições de velocidade na internet como “*pin*” e medida em milissegundos (mseg.).

indicadores de faixa de velocidade, localização, porte da escola e série temporal, ampliando a possibilidade de análise do desempenho pelos profissionais da educação.

As informações apresentadas na página Conectividade na Educação (2021) esclarecem também que o portal “Medidor Educação Conectada é a principal fonte de dados sobre a qualidade da Internet nas escolas e por isso é utilizado nesse projeto.”

Essa estrutura de medição digital de performance de rede, com a identidade visual da Figura 22, foi desenvolvida pelo NIC.br especialmente para o MEC, com o objetivo de atender a escola, sempre que seus profissionais queiram avaliar o desempenho pontual da conexão com a internet em banda larga, assim como a qualidade das conexões consultando o histórico de medições no período de até seis meses anteriores.

Figura 22 – Medidor Educação Conectada



Disponível em: <https://medidor.educacaoconectada.mec.gov.br>. Acesso em: 03 no. 2021.

Na página do Medidor Educação Conectada no endereço do portal Mec.gov.br (2021d), o Ministério da Educação divulga informações sobre o programa, sobre a metodologia de medição, o mapa das escolas participantes e *downloads* de manuais do programa.

Na mesma página, encontra-se divulgado um breve resumo do PIEC desde os primeiros estudos e pesquisas iniciais, bem como uma lista das organizações públicas e privadas que integraram a equipe de trabalho instituída por meio do Decreto no. 9.204, de 23 de novembro de 2017, que foi disciplinado pelo Projeto de Lei nº 9.165, de 27 de novembro de 2017, que tramitava no Congresso Nacional.

Segundo informações do portal Mec.gov.br (2021d), o objetivo do Programa de Inovação Educação Conectada é “apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica”, tendo como meta “universalizar o acesso das escolas a ferramentas e plataformas digitais até 2024 e propiciar, já em 2018, acesso à banda larga de qualidade para até 22.400 escolas públicas.”

A Fundação Lemann (2021c) destaca o BNDES e o Itaú Social como “parceiros de implementação do Programa Educação Conectada que apoia a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomenta o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.”

Esse destaque na página intitulada Tecnologia e Inovação da Fundação Lemann tem a finalidade estratégica, própria do contexto de influência das redes globais nas políticas educacionais, de confirmar e difundir a parceria público-privada estabelecida para financiamento do programa, simbolizada pela exposição, lado-a-lado, das logomarcas das instituições parceiras do setor financeiro público e privado com a marca Educação Conectada.

Como o Programa Inovação Educação Conectada (PIEC) foi transformado em política pública por meio da Lei Nº 14.180, de 1º de julho de 2021, instituindo a Política de Inovação Educação Conectada, este será objeto de análise na Seção 3 desta tese, voltada para a fundamentação do contexto de produção de textos da abordagem teórica do ciclo de políticas educacionais.

Retomando a pesquisa da página principal da Conectividade na Educação (2021), verifiquei que os dados sobre a qualidade de conexão à internet divulgados no portal do Medidor Educação Conectada foram coletados por meio do Sistema de Medição de Tráfego Internet (SIMET), desenvolvido pelo Ceptro.br e pelo NIC.br, nas versões *firmware*⁴⁴ e *software*.

Assim como o Cetic.br, o Ceptro.br corresponde ao Centro de Estudos e Pesquisas em Tecnologia de Redes e Operações, um departamento do NIC.br, “[...] responsável por

⁴⁴ O *firmware* é um *software* mantido em memória semipermanente e usado em conjunto com *hardware* e *software*, [podendo] compartilhar as características de ambos. O *firmware* geralmente é armazenado em [memórias de leitura] PROMS (*Programmable Read Only Memory*), ou EPROMS (*Electrical PROMS*), contendo um programa que é constantemente requisitado por um computador ou sistema telefônico gravado em um *chip*, tornando-se assim *firmware*. O programa do computador é gravado eletricamente na PROM com uma voltagem mais alta do que o normal, fazendo com que os *bits* 'retenham' o padrão conforme ele é 'gravado'. O *firmware* não é volátil. Não será "esquecido" quando a energia for desligada. As calculadoras portáteis contêm *firmware* com instruções para realizar suas diversas operações matemáticas. Os programas de *Firmware* podem ser alterados, [por exemplo], usando luz ultravioleta intensa. (NEWTON, 2000, p. 347, tradução minha).

iniciativas e projetos que apoiam ou aperfeiçoam a infraestrutura da Internet no Brasil, contribuindo para seu desenvolvimento.” (CEPTRO.BR 2021).

A página Cetro.br (2021) destaca o “[...] SIMET⁴⁵ que, com medições independentes, subsidia os provedores de acesso com informações que possibilitam a melhoria contínua [e atualizações tecnológicas] das redes.”

De acordo com a Fundação Lemann (2021c), a Sincroniza Educação é mais uma organização que integra a parceria que atua no projeto Escolas Conectadas junto com o NIC.br, em uma campanha em todo país.

O portal da Sincroniza Educação (2021) informa que ela é uma organização com competência para “[...] implementar produtos de parceiros em redes de ensino e contribuir para a aprendizagem de estudantes em todo o Brasil.”

Os produtos oferecidos pela Sincroniza Educação incluem soluções de formação e operação para implementar produto educacional, tecnologia e criação de conteúdo (SINCRONIZA EDUCAÇÃO, 2021), ou seja, juntamente com as ações técnicas reservadas ao NIC.br, a Sincroniza Educação tem, na rede global coordenada e copatrocinada pela Fundação Lemann, a atribuição de atuar diretamente nas unidades operacionais das redes de ensino no Brasil.

Em julho de 2021, a Fundação Lemann, parceiros como a Quintessa e o Instituto Reúna, e cofinanciadores, como o *BID Lab* e a *Imaginable Futures*, lançaram o Programa Impulsionar, voltado para soluções digitais contra lacunas de aprendizagem nas redes municipais de ensino. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021a).

Conforme divulgado no portal Fundação Lemann (2021a), o Programa Impulsionar visa contribuir na recuperação da defasagem de aprendizado dos estudantes devido ao fenômeno da pandemia do Covid 19, que paralisou as operações escolares, bem como reduzir o impacto da pandemia na aprendizagem e na desigualdade social. Segundo a Fundação Lemann (2021b), “o programa conecta secretarias municipais de educação, *edtechs*⁴⁶ e organizações de apoio para oferecer soluções pedagógicas e digitais que reduzam e previnam lacunas em Língua Portuguesa e Matemática de estudantes do 6º ao 9º ano.”

⁴⁵ O SIMET, conforme divulgado no portal Cetro.br (2021), é um medidor de velocidade da Internet completo, que verifica diversas métricas de qualidade da Internet que [podem] afetar diretamente a navegação e a utilização da rede, garantir a confiabilidade e validação dos dados, além de medir a qualidade da banda de *download*. Disponível em: <https://beta.simet.nic.br>. Acesso em 02 nov. 2021.

⁴⁶ *Edtechs* são empresas que usam a tecnologia para criar soluções inovadoras na área de educação. Estão incluídas as *startups*, que oferecem cursos online, *softwares* e plataformas LMS, *games* educativos e simuladores de realidade virtual. A LMS, abreviação de *Learning Management System*, é uma plataforma de ensino que transporta o ambiente educacional presencial para o espaço virtual para viabilizar o ensino *online*, podendo oferecer uma série de ferramentas para tornar o aprendizado mais dinâmico.

Um dos parceiros que integram o Programa Impulsionar é o Quintessa, que se identifica como “[...] um ecossistema de soluções empreendedoras e inovadoras para os desafios sociais e ambientais centrais da sociedade.”

O Quintessa divulga em seu portal que atua junto a empreendedores de negócios de impacto, grandes empresas, investidores, institutos e fundações, promovendo as agendas de inovação, impacto positivo e governança social, ambiental e corporativa (ESG), apócrifo de *Environmental, Social and Corporate Governance*, procurando unir agendas de inovação e geração de impacto positivo. (QUINTESSA, 2021).

Outro parceiro do Programa Impulsionar informado pela da Fundação Lemann (2021a) é o Instituto Reúna, que se identifica como “[...] uma organização sem fins lucrativos que trabalha incansavelmente pela educação de qualidade e com equidade no Brasil. Nascemos para colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)...” (REÚNA, 2021).

Segundo disposto em sua página principal na internet, o Reúna atua junto às secretarias de ensino e diretamente com as escolas para elaborar currículos, formar educadores, produzir material didático, avaliar desempenho, ensinar língua inglesa e efetuar pesquisas.

Segundo a Fundação Lemann (2021 a), o Programa Impulsionar é viabilizado por meio de cofinanciamento com o *BID Lab*, identificado na Figura 23, um Laboratório do Banco Interamericano de Desenvolvimento que financia projetos de desenvolvimento para inovação e inclusão na América Latina e no Caribe (BID LAB, 2021).

Figura 23 – BID LAB



Disponível em: <https://upsocial.org/en/sic/socios/idb-lab>. Acesso em 11 nov. 2021.

O Programa Impulsionar também conta com o cofinanciamento da *Imaginable Futures*, uma rede de empresas de filantropia para investimento global, criada a partir da Omidayar Network, e segundo seu portal na internet, direcionada, primeiramente, para impactar com

projetos nos quais acredita que a aprendizagem é a chave de promoção do bem-estar de sistemas saudáveis e equitativos (IMAGINABLE FUTURES, 2021).

O último programa que a Fundação Lemann (2021a) divulgou, no período desta pesquisa como iniciativa de atuação em tecnologia e inovação na educação pública no Brasil, está sendo executado em parceria com a Fundação LEGO. Trata-se da Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC), identificada pela Figura 24, considerada pelos seus idealizadores “uma iniciativa que promove uma aprendizagem mão na massa, criativa e interessante para alunos e professores em todo o Brasil.”

Figura 24 – Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC)



Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/en/partners/grants>. Acesso em 11 nov. 2021.

A Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC) se identifica como “[...] um movimento de educadores, artistas, pais, pesquisadores, empreendedores, alunos e organizações que promovem práticas mão na massa, criativas e relevantes que tenham impacto na educação de crianças e jovens do Brasil.”. (RBAC, 2021).

Os trabalhos da RBAC (2021) são desenvolvidos, por meio de:

- a) portal Aprendizagem Criativa em Casa, que estimula a criação de oportunidades para que crianças, jovens, pais e outros familiares criem, aprendam, convivam e se divirtam com materiais, ferramentas e espaços que já fazem parte de seu dia a dia fora da escola e do trabalho;
- b) Bora Criar! que apoia professores a experimentarem a Aprendizagem Criativa com seus alunos a partir de temas que conversam com várias áreas do conhecimento;
- c) Adoção Sistêmica, um plano de ação local [nas escolas] que respeita o percurso da rede de ensino e apoia a disponibilização de materiais de formação, suporte e desenvolvimento de formadores na própria rede para fortalecer a adoção de práticas de aprendizagem criativa pelos gestores, professores e alunos.

Para desenvolvimento das iniciativas da RBAC, a Fundação Lemann (2021 a) conta com a parceria da Fundação Lego (*The Lego Foundation*). Em sua página principal na internet,

a Fundação Lego assegura que sua missão é “[...] inspirar e desenvolver os construtores de amanhã [...] comprometida em redefinir a brincadeira e reinventar o aprendizado para garantir que as crianças desenvolvam as habilidades necessárias para navegar em um mundo incerto e complexo.” (LEGO FOUNDATION, 2021).

O objetivo de apresentar e analisar os aspectos relacionados à rede coordenada pela Fundação Lemann para interferir na qualidade da educação pública em parceria com influenciadores e operadores, é demonstrar o poder político e de mobilização dessas organizações no campo da educação.

Em parcerias estratégicas, as redes promovem estudos, pesquisas e operações com o suporte de especialistas renomados do campo empresarial e acadêmico dos setores empresarial e educacional, para interferir com os seus projetos de empreendimento e/ou filantropia em parcerias com os Estados em todo o mundo tomado pelo imaginário neoliberal preconizado por Ball (2014).

Esse avanço das organizações globais privadas e não governamentais em rede também tem como objetivo formar parcerias privadas e público-privadas para investirem em projetos e programas educacionais na educação básica do Brasil como foi apresentado. Porém, há evidências no sistema de ensino básico que favorecem a dinâmica neoliberal de prospectar o mercado para identificar oportunidades nesse setor atrativo e promissor da educação na economia.

O cenário que se estabeleceu na educação dava sinais de que aquela Organização da Educação Nacional, estabelecida no Artigo 8º da LDB/1996 (BRASIL, 1996) para organizar seus respectivos sistemas de ensino, é considerada pelas organizações parceiras que compõem as redes globais de políticas educacionais como integrantes do chamado ecossistema educacional básico do Brasil.

O pensamento ecossistêmico como paradigma sistêmico-organizacional para a educação no Brasil tem como uma das referências atuais a análise de Maria Cândida Moraes publicada no livro *Pensamento Eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI* (MORAES, 2008). A autora desenvolve argumentos para a compreensão do paradigma ecossistêmico a partir do estudo de teorias e macroconceitos sistêmicos, tais como sistema, organização, auto-organização, complexidade, autonomia, rede, emergência, flexibilidade, fluxo vital, transcendência, visão ecológica e sustentabilidade, citando autores consagrados, como Edgar Morin, Ervin Lazlo, Maturana e Varela, Prigogine, Capra e outros.

Em síntese, a autora parte da premissa de que um sistema é composto tanto de elementos ou instituições que formam sua estrutura, como das ações, interações e reações próprias da

dinâmica das relações organizacionais entre seus elementos constituintes. Na medida em que essas relações demandam a emergência de uma unidade complexa ou um sistema, Moraes conclui que é possível considerar que a estrutura paradigmática que surge desse fenômeno é também uma estrutura paradigmática eco-sistêmica, neste caso, compreendendo a ecologia como ciência das relações. (MORAES, 2008, p. 80-82).

Associando essa lógica concebida por Moraes (2008) ao que foi apresentado, até aqui nesta tese, sobre a estrutura de parcerias das redes globais de políticas educacionais, como o exemplo da Fundação Lemann e a integração de sua complexa rede de influenciadores com os sistemas de ensino da Organização da Educação Nacional na educação básica, elas sugerem compor o que Moraes (2008) definiu como

Um ecossistema [que] seria uma rede com vários nós, onde cada nó representaria um organismo, o que significa que cada nó quando ampliado aparece, ele mesmo, como uma rede. [...] Essa perspectiva é fundamental no pensamento ecológico, pois compreender ecossistemas significa compreender o funcionamento de redes. (MORAES, 2008, p. 104).

O portal Mercado & Educação⁴⁷, uma das fontes de publicação de notícias do mercado educacional brasileiro, em março de 2021, publicou a análise intitulada *Mercado, educação e o ecossistema educacional básico no Brasil* (SANTO, 2021), que contribui para a compreensão do funcionamento e para confirmar o interesse e o avanço das redes globais de políticas educacionais na educação pública de base do Brasil.

O autor da análise, Raphael Santo, identifica-se como gerente no *marketplace* Melhor Escola (2021), do Grupo Quero Educação. O Quero Educação, que se apresenta a partir do *slogan* “Conectamos quem quer aprender com quem é especialista em ensinar”, declara ter DNA de *startup*, que a credencia para desenvolver “[...] serviços e soluções 100% digitais para que instituições de ensino de todo o país possam alcançar mais pessoas, melhorar sua gestão e focar no que realmente importa: um ensino de qualidade” (QUERO EDUCAÇÃO, 2022).

A publicação contém dados e informações da complexidade e das oportunidades, presentes no chamado ecossistema educacional brasileiro que apontam para um cenário de interconexão de nós e multiplicação de redes. Antes, porém, é preciso entender o contexto educacional do período.

Desde 20 de março de 2020, quando o Decreto Legislativo Nº 6/2020 (BRASIL, 2020a) passou a vigorar estabelecendo o estado de calamidade pública com efeitos até 31 de dezembro

⁴⁷ Mercado & Educação. Disponível em: <https://mercadoeducacao.com.br>. Acesso em 16 nov. 2021.

de 2020 devido à pandemia do Covid 19, os Estados, municípios e o Distrito Federal decretaram, dentre outras medidas, o fechamento obrigatório dos estabelecimentos de ensino em todo Brasil, afastando os estudantes das escolas.

Ainda que todos entendiam ser necessária, essa medida estabelecida para garantir a saúde da população em geral, e escolar em particular, logo foi contestada e sofreu pressões de representantes dos Poderes Executivo e Legislativo, de setores privado e público da educação, dos pais de alunos, de veículos da imprensa de massa, nas redes sociais da internet e de representantes da sociedade civil que temiam pelas prováveis perdas de aprendizagem dos estudantes com a descontinuidade das aulas, diante de um cenário de riscos letais à saúde e de incertezas.

Grande parte dessa massa de interessados mais diretos na educação pressionaram o MEC para que reagisse com a aprovação de medidas administrativas, financeiras e pedagógicas para acelerar o retorno às atividades escolares com segurança e, simultaneamente, viabilizar a retomada das atividades escolares.

Nesse sentido, foram publicadas inúmeras portarias, resoluções e pareceres pelo MEC, dentre os quais o Parecer CNE/CP nº 11/2020 (BRASIL, 2020c), de 7 de julho de 2020, sobre orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, que possibilitaram ao Presidente da República sancionar a Lei nº 14.040 (BRASIL, 2020e), de 18 de agosto de 2020, para estabelecer normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e outras disposições.

Estimuladas pelas políticas educacionais disparadas para acelerar a volta das atividades escolares e retomar as operações regulares ainda que precariamente, as escolas públicas do ensino básico em todo país foram pressionadas a acelerar a inserção de TDIC nas atividades educativas apressadamente, para que os estudos pudessem ser reiniciados de maneira a conciliar a comunicação pedagógica por meio de aplicativos de comunicação digital – via *WhatsApp*, *Google Classroom* ou *Google Meet*, por exemplo – e com a distribuição do livro didático.

Sob esse contexto, a primeira sinalização da análise *Mercado, educação e o ecossistema educacional básico no Brasil* tem a ver com o fenômeno da pandemia do Covid 19, mas, principalmente, com a desconexão entre as medidas determinadas pelo MEC e a realidade das escolas do ensino público de base no país. É nesse ponto que o analista concentra suas observações para extrair indicativos de oportunidades de negócios na educação pública de base.

Para Santo,

A tragédia evidenciou as vulnerabilidades da educação. As escolas que possuíam recursos e tecnologias conseguiram responder mais rapidamente a demanda (sic) das aulas à distância. No entanto, as secretarias que estavam despreparadas para atender os alunos remotamente na educação pública demorou (sic) para responder e algumas regiões do Brasil ficaram por meses sem uma maneira eficiente de dar aulas. Isso aumentou a discrepância entre o ensino público e privado com consequências catastróficas para esses alunos e o para a o país. No Brasil, em geral, a orientação dos professores aos alunos por meio de aplicativos e redes sociais foi a estratégia mais usada, mas a medida ainda não resolvia o problema dos alunos sem acesso a (sic) internet, que neste caso foi amenizada em algumas cidades com a entrega de materiais impressos. (SANTO, 2021).

Para melhor situar as condições da educação básica pública, o relatório do Mercado & Educação inclui dados e informações extraídas do *Relatório anual de acompanhamento do Educação Já! Balanço 2019 e Perspectivas 2020, 1ª edição* (TODOS PELA EDUCAÇÃO (2020), publicado pela organização não governamental Todos Pela Educação.

O movimento Todos pela Educação foi criado em setembro de 2006, em São Paulo, e se apresenta como “[...] uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil” (TODOS PELA EDUCACAO, 2021). Essa organização educacional não governamental garante ser financiada, exclusivamente, por recursos privados, tendo como lemas ser “independente, plural e decisiva”.

O relatório do Educação Já! referente ao biênio 2019 e 2020, em síntese, clama pela necessidade de os brasileiros reagirem no sentido de “caminhar rumo a um País verdadeiramente desenvolvido do ponto vista social e econômico.” (TODOS PELA EDUCACAO, 2020).

Para justificar o seu clamor, o relatório defende como uma das providências urgentes a melhoria de qualidade na educação básica no Brasil, apontando, como efeitos macroeconômicos da deficiente educação da sociedade, a desigualdade de oportunidades aos cidadãos e a estagnação de mais de uma década da produtividade que resultam em graves problemas sociais de diversas naturezas.

O Todos pela Educação (2020) adverte que “há muito a ser feito” para a retomada do desenvolvimento. Embora reconheça que houve “avanços importantes nas políticas educacionais nas últimas três décadas...”, o relatório divulga dados que demonstram um quadro crítico na educação básica a nível nacional, citando que:

- a) o acesso à escola já é praticamente garantido para todos os brasileiros, mas muitos ainda não concluem a trajetória escolar, pois de cada 100 jovens de 19 anos, por exemplo, apenas 65 concluíram o Ensino Médio no Brasil;

- b) os níveis de aprendizagem são baixíssimos, sendo este o principal desafio que retrata o problema de qualidade ainda existente, pois apenas 9% dos jovens que concluem o Ensino Médio possuem aprendizado adequado em Matemática e 29% em Língua Portuguesa;
- c) não por acaso, o Brasil segue nas últimas colocações na avaliação internacional de desempenho escolar do Pisa⁴⁸, promovido pela OCDE: 57º em Leitura, 70º em Matemática e 64º em Ciências, entre os 79 países e regiões participantes. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Ao apresentar os dados do relatório Educação Já! juntamente com o cenário de dificuldades do ensino público com a inserção de TDIC e apropriação de modelos de ensino híbrido na educação pública de base no Brasil, o analista educacional pretendeu, de imediato, confirmar que há uma ampla oportunidade de melhoria nos processos relacionados a aquele setor da educação no país.

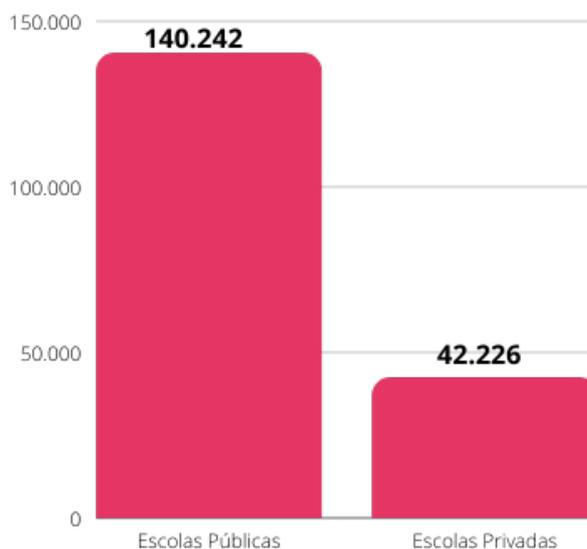
Santo (2021) apresentou a dimensão do mercado de escolas públicas do Brasil com base nos dados do Inep data⁴⁹ referente ao Censo Escolar 2020, conforme Figura 25, mostrando que: do total de 182.468 escolas de educação básica ativas, aproximadamente 77% dessas unidades pertencem à esfera pública, sendo, portanto, um imenso mercado a ser explorado pelo setor privado.

Para melhor situar a distribuição do ensino básico no país, a análise de Santo (2021) apresentou o mapa do Brasil, Figura 26, com a distribuição das escolas públicas e privadas em cada Estado. Em Sergipe, a participação de escolas públicas é de 80% do total das unidades ativas.

⁴⁸ Pisa – O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de *Programme for International Student Assessment*, é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Há uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é do Inep. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571?start=20>. Acesso em 04 dez. 2021.

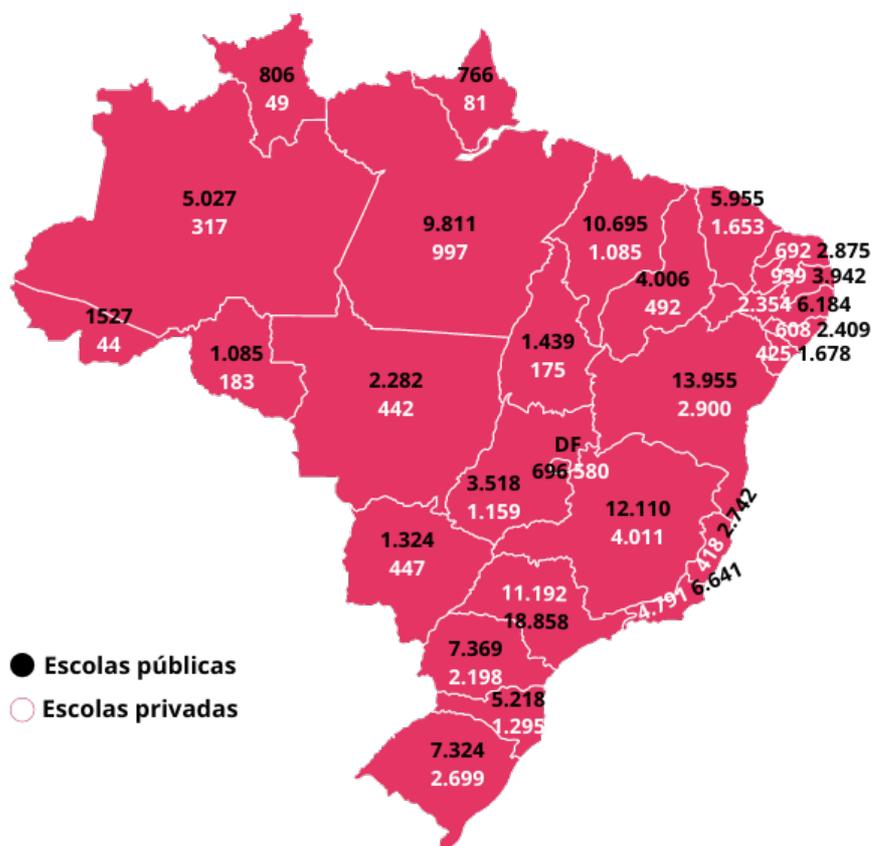
⁴⁹ Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>. Acesso em 04 dez. 2021.

Figura 25 – Escolas de Ensino Básico Ativas no Brasil



Disponível em: INEP data Censo Escolar 2020, Gráfico adaptado de Santo (2021). Acesso em: 17 nov. 2021.

Figura 26 – Escolas de Ensino Básico Ativas no Brasil por Estado



Disponível em: Inep data Censo Escolar 2020, Gráfico adaptado de Santo (2021). Acesso em: 17 nov. 2021.

Outros dados apresentados na análise do *Mercado, educação e o ecossistema educacional básico no Brasil* (SANTO, 2021) que merecem ser destacados integram a distribuição de alunos matriculados de acordo com o Censo 2020 publicado pelo Inep data, pois alunos matriculados são parâmetros econômicos neste setor.

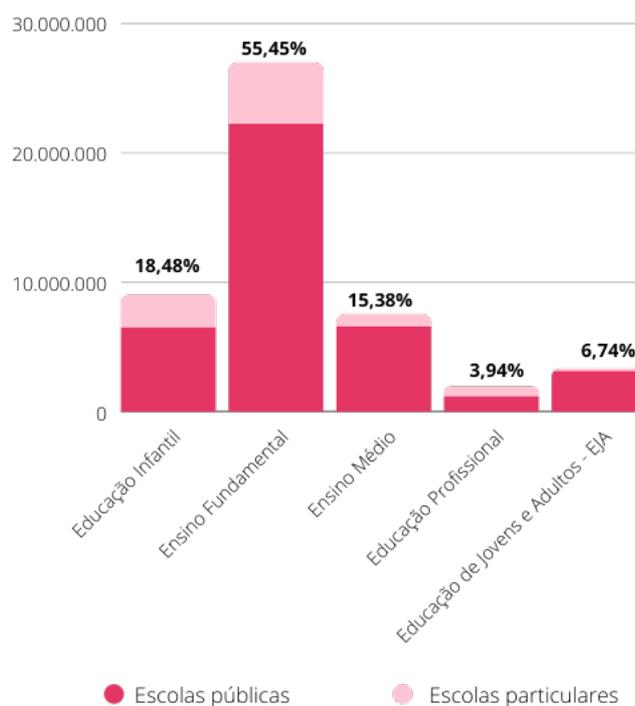
A Tabela 4 apresentou a distribuição das matrículas por dependência administrativa e a Figura 27 seguinte mostrou a distribuição das matrículas por etapa de ensino.

Tabela 4 – Quantitativo de alunos matriculados no Ensino Básico por dependência administrativa

Dependência Administrativa	Alunos Matriculados	%
Municipal	22.898.611	48,4
Estadual	15.199.500	32,1
Federal	405.997	0,86
Privada	8.791.186	18,6
Total	47.295.294	100

Disponível em: Inep data Censo 2020. Acesso em: 17 nov. 2021.

Figura 27 – Distribuição de matrículas na Educação Básica por etapa de ensino



Disponível em: Inep data Censo Escolar 2019, Gráfico adaptado de Santo (2021). Acesso em 17 nov. 2021.

Os números apresentados anteriormente demonstraram que: cerca da metade das matrículas estavam sob a responsabilidade da administração municipal, sendo 55,5% delas correspondentes a estudantes do ensino fundamental, entre o primeiro e o nono ano. Esses dados estão coerentes com a legislação – Inciso V, Artigo 11, Título IV da LDB/1996 (BRASIL, 1996) – que incumbiu aos municípios a oferta do ensino fundamental com prioridade.

Em perspectiva, os dados confirmam que, no presente, os investimentos devem estar voltados para a melhoria da qualidade do ensino fundamental e retenção dos alunos nas escolas. Dessas formas, deverão aumentar as possibilidades de projeção da demanda futura para o crescimento do ensino médio ou do médio profissionalizante com a manutenção dos estudantes nas escolas até o final do percurso da educação básica.

Outros dados importantes e expressivos do ecossistema educacional no Brasil é a quantidade de docentes atuando nas escolas públicas e privadas. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020 (MODERNA, 2021), o censo escolar de 2019 totalizou 2.212.018 professores, sendo 1,7 milhão lotados na rede pública e 556 mil na rede privada. A Tabela 5 mostra a distribuição percentual do nível de formação desses docentes.

Tabela 5 – Formação acadêmica dos professores da Educação Básica no Brasil

FORMAÇÃO ACADÊMICA	%
Ensino superior com pós-graduação	41,0
Ensino Superior com graduação	44,3
Ensino médio normal/magistério	8,9
Ensino médio	5,5
Ensino fundamental	0,3

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação 2020 (MODERNA, 2021).

Embora a análise publicada pelo noticiário Mercado & Educação não tenha comentado, combinando os dados sobre matrículas e professores lotados nas redes escolares, é possível comparar a produtividade decorrente dessa relação, que aponta para 22,7 alunos/professor na rede pública e 15,8 alunos/professor na rede privada. Desses números, sem considerar fatores específicos de cada rede e seus desdobramentos diretamente ligados aos resultados escolares, é possível considerar que:

- a) as salas de aula da rede pública é, em média, 43,7% mais povoada de alunos do que as salas privadas;

b) a produtividade dos professores por aluno na rede pública é, em média, 7 pontos percentuais maior do que na rede privada;

No campo das relações do trabalho, Santo (2021) considera que “Os professores, de maneira geral, sofrem com baixos salários e dupla – quando não tripla – jornada [de trabalho] com a intenção de somar remuneração. Isso influencia na qualidade do ensino, uma vez que os profissionais não disponibilizam de tempo para o devido preparo da aula.”

Outro dado que interessa às redes globais privadas tem a ver com a gestão das escolas, visto que os gestores são considerados pessoas-chave nos processos de parcerias.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação (MODERNA, 2021), em 2019, havia no Brasil 161.426 diretores atuando na gestão das escolas de educação básica. A análise de Santo (2021) considera apenas esse número total e comenta que “Mais da metade exercem o cargo exclusivamente por indicação e 13,4% por ser proprietário ou sócio da escola em que atuam.” Para melhor esclarecer o cenário em análise, a distribuição completa do critério de acesso ao cargo ou função de gestor da escola eu apresento na Tabela 6.

Tabela 6 – Critérios de acesso para o cargo ou função de diretores da Educação Básica

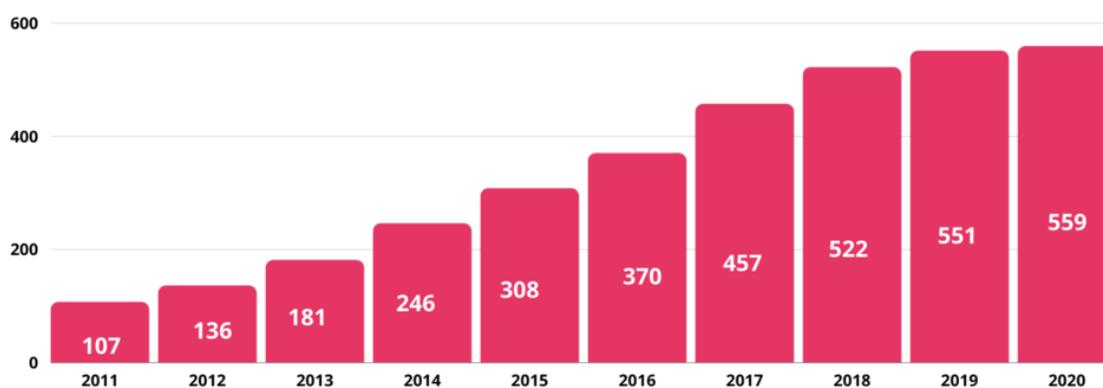
CRITÉRIO DE ACESSO	%
Exclusivamente por indicação/escolha da gestão	50,2
Exclusivamente por processo eleitoral com a participação da comunidade escolar	15,2
Ser proprietário ou sócio proprietário da escola	13,4
Processo seletivo qualificado e escolha/nomeação da gestão	7,5
Concurso público específico para o cargo de gestor escolar	6,4
Processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar	5,0
Outro (sem especificação)	2,3

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação 2020 (MODERNA, 2021).

Da Tabela 6, observei que, por se tratar de um cargo ou função de liderança e gestão das unidades escolares, metade dos diretores das escolas são postos por indicação, uma pequena minoria (6,4%) conquista o cargo por concursos públicos que exigem requisitos de formação e de experiência em gestão pública para esta função. Cerca de 20% dos indicados para a direção escolar recebem o aval da comunidade escolar, demonstrando que, embora haja uma diversidade de critérios para a seleção, a indicação pelo superior hierárquico ou proprietário da escola prevalece como cultura no setor.

A análise do mercado educacional também informa que as *edtechs* cresceram no Brasil sobretudo com a oferta de plataformas EaD e cursos, destacando que, até março de 2021, existiam 559 *startups* com empreendimentos em educação, cujo crescimento no mercado está mostrado na Figura 28.

Figura 28 – Crescimento de Edtechs no mercado entre 2011 e 2020



Fonte: Distrito (2021). Gráfico adaptado de Santo (2021).

Segundo Santo (2021), “as *edtechs* atuam no ensino básico, no ensino superior, na educação continuada, corporativa e soluções que abrangem dois ou mais estágios...”, mostrando que o mercado de desenvolvimento de soluções para a educação no Brasil está em plena ascensão. A Figura 29 apresenta a concentração de *edtechs* distribuída por categoria, onde quanto mais escuro o quadrado no gráfico, maior é o volume de serviços oferecidos no mercado.

Na educação básica pública e privada são oferecidos serviços e inovações em ensino bilíngue, aprendizagem baseada em projeto, formação de leitores e escritores, implementação da cultura *maker*⁵⁰, noções de robótica e programação, educação socioemocional e financeira, transporte seguro de estudantes, inteligência artificial aplicada a educação, incentivo à aprendizagem, bem como o desenvolvimento de *softwares* de gestão, lojas virtuais, bolsas de estudos e créditos estudantis e outras soluções de acordo com as demandas do mercado (SANTO, 2021).

⁵⁰ A chamada Cultura *Maker* é uma interpretação avançada do método “*Do it yourself*”, ou seja, “Faça você mesmo”, partindo do pressuposto de que qualquer pessoa, desde que detenha conhecimento suficiente e recursos adequados, poderá desenvolver suas próprias soluções para os desafios do dia a dia.

Figura 29 – Concentração de Edtechs por categoria de serviços



Fonte: Distrito (2021). Gráfico adaptado de Santo (2021).

A conclusão final de Santo (2021) na análise do *Mercado, educação e o ecossistema educacional básico no Brasil* foi a de que está em formação uma mobilização de empreendedores se constituindo ao redor da educação, projetando a continuidade do crescimento de negócios nos próximos anos no setor educacional. Para o analista, “quando se trata de oportunidades de negócios [há] inúmeras lacunas a serem preenchidas e [muitos] espaços para expansão.” (SANTO, 2021).

Para integrar o ecossistema educacional na educação básica brasileira, o PIEC foi transformado em Política de Inovação Educação Conectada, por meio da Lei Nº 14.180 de 1º de julho de 2021, com o “[...] o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (BRASIL, 2021e, p 1). Essa transformação de um programa em lei consolida o ciclo de políticas entre o contexto de influência das redes globais e o contexto de produção de textos de políticas que será objeto de análise na Seção 3 desta tese.

Esse cenário aponta para possibilidades de inovação e muitas mudanças na educação em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, movidas pelas políticas educacionais na educação e pela dinâmica do mercado no setor educacional com a liderança das redes globais no imaginário neoliberal.

3 A FORMULAÇÃO DO DISCURSO NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

“A linguagem sempre diz algo mais do que seu inacessível sentido literal, o qual já se perdeu a partir do início da produção textual.”
Umberto Eco

Nesta Seção 3, além de uma breve apresentação do contexto sócio-histórico e político desde a Era moderna e alguns de seus desdobramentos na educação, eu analiso a categoria de produção de textos das políticas, tendo como referenciais teórico-metodológicos de análise a abordagem do Ciclo de Políticas Educacionais e a perspectiva pós-estruturalista da verdade e poder residente no discurso das políticas (BALL; MAINARDES, 2011), pontuado pela análise contextual das comunidades de práticas que reúnem fatores sociais da língua e do discurso pela abordagem Sociocognitiva do Discurso e Contexto (DIJK, 2017) e apoiado em revisão bibliográfica de temáticas complementares ao tema central pesquisado.

As fontes de dados para a seleção e análise do macrocontexto de produção de textos das políticas educacionais como categoria da pesquisa foram os marcos legais do ordenamento jurídico geral e específico da educação básica, explorados por acessos *on-line* aos portais do Governo da República, para levantar o referencial de dados e informações e identificar atores e organizações que contribuíram para influenciar a produção das políticas educacionais direcionadas ao tema objeto da pesquisa.

O percurso da pesquisa nesta Seção 3 foi orientado pelo contexto histórico de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela transformação do Programa Inovação Educação Conectada (PIEC) em lei, para analisar os dois processos discursivos mais atuais e significativos da produção textual das políticas de base comum voltadas para a inserção de TDIC e apropriação da cultura digital na educação básica.

Para a abertura da análise deste contexto do Ciclo de Políticas, decidi retomar com uma breve introdução sobre o liberalismo e sua influência no projeto da escola moderna, como tecnologia de formação cidadã essencial para o sucesso do projeto moderno de sociedade que eclodiu a partir do século XVIII.

A doutrina liberal defende o Estado de Direito dentre seus principais fundamentos teóricos como uma solução jurídico-administrativa a ser constituída pela organização político-governamental de uma nação, com o objetivo de intermediar as diferenças de interesses,

minimizar os conflitos e favorecer a convivência livre e harmoniosa entre as pessoas na sociedade.

Como ideal político, o Estado de Direito é concebido pelos liberais como “[...] a autoridade da lei acima da lei de autoridade, [...] a rigorosa delimitação constitucional dos poderes públicos [e] a submissão da lei ao princípio da isonomia e à eficácia da justiça. (CATHARINO, 2019a, p. 37).

No campo econômico, o ideal defendido pelo pensamento liberal, como já foi tratado aqui, é a economia de livre mercado entendida pelos liberais como uma decorrência do Estado de Direito e o único modelo compatível com a liberdade individual sendo esta uma das premissas tradicionais da sociedade liberal.

Antes da sociedade das massas forjada pelo projeto liberal moderno, Ortega y Gasset (2016, p. 134) assegurou que o homem médio se sentia participante de “uma vida limitada [...] constitutivamente subordinado a limitações materiais e a poderes sociais superiores. Aos seus olhos, isso era a vida.” Desse sentimento revelado pelo autor, é possível perceber que, vinda de fora, a própria vida limitava o homem pré-moderno.

Partindo dessa condição sócio-histórica, torna-se oportuna uma breve reflexão no sentido de bem situar o impacto que o advento da sociedade liberal e a economia industrial provocaram nas populações daquela época pós-medieval ao transformarem as relações feudais de autoridade e obediência que caracterizavam a desigualdade de poder.

Até então, entre as populações daquele contexto ao redor dos feudos, o domínio e a proteção da terra consumiam os interesses dos senhores feudais, sem que fossem cogitadas ideias de Estado, de nação, de governo, ou com qualquer outro instituto coletivo em torno do qual deveriam se unir que não fosse a religião, pelo menos entre os cristãos. Analogamente, as ocupações daquela época eram, predominantemente, baseadas na cultura primária de trabalho no campo, onde a agricultura manual constituía-se o saber para a subsistência, sob uma forte influência religiosa, que dispensava a leitura e a escrita dos fiéis.

Para o senhor feudal não fazia diferença se os camponeses o tinham com apreço ou se apoiavam seus modos de comandar o feudo. Da mesma forma, explicam Dussel e Caruso (2003, p. 40-41, destaque dos autores), “[...] os reis (*primus inter pares* ou senhores entre os senhores) [...] não se preocupavam em convencer seus súditos de que todos faziam parte de uma única unidade coletiva ou da justiça da ordem social. [...] os sentimentos de união coletivos eram articulados através do cristianismo.”

Na Era moderna, mesmo com o cristianismo atuante, a doutrina da sociedade liberal prevaleceu contribuindo para formar grande parte das construções materiais e cognitivas dos

últimos três séculos, refletindo as diversidades históricas do período. A partir das revoluções inglesas do século XVII, o liberalismo defendeu a tolerância religiosa e enfrentou o arbítrio da monarquia com o “[...] fortalecimento da representação parlamentar e da garantia dos direitos naturais dos indivíduos à vida, à liberdade e à prosperidade” (CATHARINO, 2019a, 49), difundindo seus ideais na Europa continental e nos Estados Unidos, onde foram lançadas as bases do constitucionalismo.

Nesse aspecto e em relação à formação de pessoas para o projeto moderno de sociedade, principalmente para o trabalho, os agentes liberais atuaram com forte influência e presença nas estruturas privadas e de representação do Estado a partir do século XIX para garantir seus interesses.

Fundamentado em seus princípios tradicionais, os liberais defenderam, por exemplo, os seguintes pressupostos para o funcionamento da economia de mercado:

- 1º) os agentes econômicos precisam atuar livremente, sem qualquer espécie de coerção por parte de particulares ou de autoridades governamentais, salvo as necessárias regras do jogo;
- 2º) os preços vigentes devem necessariamente esperar o grau relativo de escassez de bens e serviços;
- 3º) as trocas realizadas pelos agentes econômicos necessitam ser uma soma positiva, cujo resultado é o lucro;
- 4º) os agentes econômicos podem internalizar os ganhos que teriam direito ou devem externalizar os custos de suas ações sobre terceiros;
- 5º) deve existir divisibilidade na oferta e na demanda por bens e serviços. (CATHARINO, 2019a, p. 45-46).

O novo cenário de funcionamento da economia liberal e o aprendizado sobre as novas habilidades práticas trazidas pela manufatura industrial e pela ciência causaram efeitos imediatos sobre os sentidos que os dogmas e os mitos antes representavam para os camponeses, cujo trabalho artesanal do campo estava se transformando na divisão do trabalho produtivo sob as ordens do capitalismo. Assim, Sibilia explicou que

[...] era preciso treinar os homens do futuro nos usos e costumes ditados pela virtuosa ‘moral laica’, [defendida bravamente pelos liberais da] burguesia triunfante: um cardápio inédito de novos valores e normas que se impôs com esse imenso projeto político, econômico e sociocultural. A base sobre a qual se ergueu tal investidura [...] ostentava um lema muito claro: disciplina. (SIBILIA, 2012, p. 17-18 – destaque da autora).

Nesse empenho de transformar-se a si mesma, a sociedade liberal forjada no iluminismo, na reforma protestante e nas revoluções na política e na economia, percebeu que

era necessário instruir e formar seus cidadãos para uma nova era. Esse movimento de impacto foi exigido pelo crescente fluxo de urbanização em torno das áreas de produção mecanizada, porém carentes de novos saberes para os desafios sociais, sanitários, de saúde e nas relações do trabalho que se ampliavam e se tornavam urgentes.

Aquela sociedade estava promovendo um novo tecido cultural e os Estados nacionais, em organização competitiva na Europa, assumiram a responsabilidade de patrocinar o ensino estruturado para a aprendizagem do novo modo de ser, iniciando com uma comunicação fluente entre os cidadãos e para a qual era “[...] preciso alfabetizar cada habitante da nação no uso correto do idioma pátrio, [...] por intermédio da leitura e da escrita, [para que] soubessem fazer cálculos e lidar com os imprescindíveis números” (SIBILIA, 2012, p. 17-18).

Foi para atender essa demanda emergente por disciplina, organização e instruções para o desenvolvimento do projeto moderno de civilização que a universalização da Educação foi estruturada como a gênese do modelo atual de educação desde a formação dos estados-nação na Europa central e nas Américas.

Decorrente desse novo modelo de sociedade, volto a citar Ortega y Gasset, para quem

A nova massa encontra a plena liberdade vital como estado nato e estabelecido, sem qualquer causa especial. Nada de fora a incita a reconhecer limites, [...] a chave ou a equação psicológica do tipo humano dominante hoje [meados do século XX], consequência ou corolário dessa estrutura radical que poderia ser resumida assim: o mundo organizado pelo século XIX, ao produzir automaticamente um homem novo, meteu nele apetites formidáveis, e, para satisfazê-los, meios poderosos de todos os tipos – econômicos, corporais (higiene, saúde média superior a de todos os tempos), civis e técnicos (entendidos como a enormidade de conhecimentos parciais e de eficiência prática que o homem médio tem hoje e dos quais sempre careceu no passado). (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 134-138)

A massa, como definiu o mesmo autor, é o conjunto de pessoas as quais todos os homens e mulheres médios pertencem, “enquanto não estão especialmente qualificados[as], e só emergem dela para exercer uma função minoritária quando têm tal ou qual competência ou qualificação pertinente, depois do que, se reintegram à massa.” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 28). Partindo das transformações do século XIX em diante na Europa, Ortega y Gasset (2016) considera o surgimento do fenômeno de ascensão das massas ao pleno poderio social o fato característico mais importante da vida europeia como civilização.

Nesse sentido, para os adeptos do pensamento econômico liberal, o modelo que favorece o livre mercado não corresponde às críticas que recaem sobre ele, pois, além de oferecer

oportunidades de qualificação para o trabalho e renda ao homem médio, os capitalistas alegam que o processo de circulação do capital é operado em subordinação às regras instituídas pelo próprio mercado ou asseguradas pelo Estado.

Entretanto, a crítica generalizada sobre o desequilíbrio imposto pela lógica de produção e de divisão do capital, historicamente, vem demonstrando resultados de acumulações de riquezas nos cofres dos capitalistas, enquanto se propaga na sociedade uma generalizada subvalorização dos serviços dos demais trabalhadores, os quais, mesmo capacitados, nem sempre encontram oportunidades de emprego em função das restrições impostas pela conjuntura econômica e pela automação dos postos de trabalho.

O desequilíbrio na política de remuneração do trabalho com carteira profissional assinada somado ao subemprego crescente e ao desemprego que atingem a população economicamente ativa, vêm agravando a desigualdade social no mundo contemporâneo, tanto nos países mais desenvolvidos quanto no Brasil especialmente.

Segundo o portal de notícias G1 (2019), o Brasil é um dos países “[...] recordistas de concentração de renda no mundo, [...] onde 1% da população mais rica detinha 28,3% da renda do país, quase um terço”, conforme relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no final de 2019.

A mesma fonte demonstrou que, comparado com outras nações, o Brasil se apresentou no topo da pirâmide de concentração da renda, perdendo apenas para o Catar, com 29%. Os países da América do Sul que mais se aproximaram do Brasil foram o Chile com 23,7% e a Colômbia com 20,7%. Em países continentais, o mesmo indicador econômico atingiu 21,3% na Índia e 20,2% nos Estados Unidos e na Rússia. (G1, 2019).

Embora tenham regimes políticos diferentes, todos esses países citados adotam a economia neoliberal e atuam no mercado global, demonstrando que o neoliberalismo se consagrou como modelo econômico para geração de riqueza e desenvolvimento técnico e tecnológico por meio das revoluções industriais que lhe garantiram suporte na Era Moderna.

Por outro lado, esse desenvolvimento do liberalismo se deu em meio a muitas crises econômicas, quase sempre atenuadas pelo socorro dos estados-nação e, mesmo assim, definitivamente, o modelo de circulação do capital da sociedade liberal não foi capaz de possibilitar uma distribuição da riqueza com mais equilíbrio entre as classes sociais e, no limite, assegurar mínimas condições de sobrevivência aos emergentes bolsões de pobreza e de subsistência precária mais distantes do planeta.

Um recente estudo Pobreza e Prosperidade Compartilhada, de outubro de 2020, do Banco Mundial, divulgado pelas Nações Unidas (2020), alardeou que “até 2021, 150 milhões

de pessoas [equivalente à cerca de 1,4% da população mundial] devem cair na extrema pobreza devido à Covid-19, recessão, conflitos e mudanças climáticas...”

Enquanto faço a revisão deste texto, uma guerra destruidora e desigual assola a Ucrânia, no leste europeu. Agredida e cercada pela vizinha Rússia comandada por Wladimir Putin, a chamada “operação militar especial” russa foi condenada pela Assembleia Geral da ONU por esmagadora maioria entre os países integrantes – Brasil incluído. A agressão, apoiada pela China, desencadeou a maior reação de bloqueio e sanções ao Estado agressor comandada pelos EUA e pela União Europeia, sem que haja perspectiva imediata de solução para o conflito, ampliando as crises política, social e econômica no imaginário neoliberal globalizado em pleno século XXI.

Para o Banco Mundial, o critério de extrema pobreza significa que um cidadão não conseguiu obter renda diária superior a US\$1,90 por dia. O mesmo estudo mostrou que “dentro dos novos pobres do mundo, 82% vivem em países considerados de renda média, como o Brasil [e], diferentemente de anos anteriores, o nível de prosperidade compartilhada diminuirá [e] a renda média dos 40% mais pobres do mundo ficará menor.” (NAÇÕES UNIDAS, 2020).

Essas evidências e perspectivas socioeconômicas nada animadoras para a sociedade global e brasileira contemporâneas, demandam atualizações, aperfeiçoamentos e ajustes urgentes nas práticas de participação e representação da cidadania no atual regime democrático, para discussão, aprovação e/ou alteração das políticas, isto é, do que pode ou não pode ser legítimo e praticado na vida dos cidadãos de uma polis.

A educação organizada e universalizada, desde a formação básica dos habitantes de uma nação até a formação profissional graduada, é a principal área para investimentos nas produções para governo de uma sociedade mais promissora, solidária e humana, que pode gozar de inteira unanimidade no planeta para atender os desafios de desenvolvimento individual e coletivo.

Como área de desenvolvimento, a educação é composta atualmente por um ecossistema organizacional e dinâmico de ensino e aprendizagem em frenética transformação no imaginário neoliberal do século XXI. Nesse ecossistema interagem redes globais de influência, que atuam para impor seus ideais de educação e interesses de poder junto às representações dos Estados como demonstrei na Seção anterior, procurando transformá-los em produções textuais de políticas educacionais, materializadas em leis, resoluções, programas, projetos, normas, portarias, pareceres e instruções, com o objetivo de formarem a consciência da população para praticar, comunicar e/ou estender a nova política.

Entre os conteúdos das produções de textos de políticas educacionais para governo dessa sociedade contemporânea estão incluídos direitos e obrigações constitucionais, crenças, teorias, linguagens, hábitos, consumo, fontes de financiamento, competências e habilidades técnicas.

Em relação a competências e habilidades técnicas, as produções estabelecem, atualmente, a inserção de inovações técnico-pedagógicas e tecnológicas como é o caso do ensino híbrido, da aprendizagem personalizada e da inserção de TDIC para a apropriação da cultura digital, que interagem com o tema objeto desta tese.

3.1 A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA NA ANÁLISE DOS LIMITES DA PRODUÇÃO DE TEXTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O objetivo desta subseção é expor uma síntese da perspectiva pós-estruturalista como filosofia voltada para as aplicações práticas do conhecimento no interior das estruturas, para a análise das produções textuais de políticas enquanto categoria a ser pesquisada. Buscou também explicar por que a abordagem do ciclo de políticas educacionais da obra de Steven Ball adotou o referencial teórico pós-estruturalista sobre a verdade e o poder concebido por Michel Foucault para rastrear os limites da comunicação discursiva das políticas.

Na década de 1920, a lógica universal da ciência moderna havia sido contestada por alguns filósofos europeus, tendo como um dos pioneiros o médico e psicólogo alemão Wilhelm Wundt (1832-1920) que trabalhou com a psicologia experimental e desenvolveu o método estruturalista, baseado na tese da estrutura geral da mente humana para analisar o indivíduo como parte de um todo, elevando a psicologia como ciência.

Essa e outras contribuições da filosofia estruturalista também centraram suas críticas ao etnocentrismo e ao progresso da filosofia moderna, como foi o caso do filósofo e linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) que trabalhou os elementos estruturais da linguagem, inaugurando a ciência linguística e o conceito de sistema.

Outros estruturalistas famosos foram o antropólogo e sociólogo franco-belga Claude Lévi-Strauss (1908-2009), que concebeu a tese da estrutura sociológica que permeia as formações sociais, o filósofo argelino Louis Althusser (1918-1990), marxista e idealizador da teoria dos aparelhos ideológicos do Estado, e o sociólogo, crítico literário e semiólogo Roland Barthes (1915-1980), que usou a análise semiótica em revistas e propagandas para criticar o conteúdo político como processo de significação e tornar viável o uso de veículos de comunicação para a persuasão.

Mais adiante, entre os anos de 1950 e 1960 na França, teve origem um movimento filosófico denominado pós-estruturalista, cujos protagonistas contestaram as pretensões de universalidade que se mostravam presentes, por exemplo, nos conceitos de sujeito, razão, cultura e progresso, típicos da Era moderna. Entre eles, se destacavam a búlgara Júlia Kristeva (1941-), o franco-magrebino Jacques Derrida (1930-2004) e os franceses Jean François Lyotard (1924-1998), Gilles Deleuze (1925-1995) e Michel Foucault (1926-1984).

Os pós-estruturalistas chamaram à atenção da comunidade científica ao rejeitarem os conceitos metafísicos que, na filosofia da história moderna, representavam, para eles, conteúdos universais, fechados em si mesmos e válidos para toda a humanidade. O ponto central da rejeição filosófica pós-estruturalista residia na defesa de que “os limites do conhecimento têm um papel inevitável em seu âmago” (WILLIAMS, 2013, p. 13), superando o pensamento dos filósofos estruturalistas que os antecederam e lhes serviram de referência tanto para, com eles, concordarem como para refutá-los.

De forma paradoxal, as semelhanças de pensamento com os estruturalistas sobre a prática como método para construção do conhecimento ajudam a entender as diferenças entre as duas escolas de mesma raiz. Os filósofos contestadores da universalidade da filosofia moderna integrantes do movimento pós-estruturalista não se opuseram ao estruturalismo, mas foram além aprofundando suas críticas ao “romperem com a concepção de ciência e com as pretensões de cientificidade e de valorização do paradigma moderno ainda presentes nos pensadores do estruturalismo.” (BUENO, 2020).

Na esteira dos movimentos que culminaram com as manifestações conhecidas como Maio de 1968⁵¹, o pós-estruturalismo emergiu para desafiar o conservadorismo e os fracassos do capitalismo e do socialismo como soluções universais modernas, oferecendo uma alternativa revolucionária por meio de diferentes estruturas e corpos para propor novas possibilidades contrárias às ideologias e às políticas predominantes.

Movido pela herança daquele período de grande inspiração e contestações políticas, econômicas e culturais no continente europeu, Williams (2013) assegura que

⁵¹O Maio de 1968 foi um movimento político ocorrido na França marcado por greves gerais e ocupações estudantis, que tornou-se ícone de uma época onde a renovação dos valores veio acompanhada pela proeminente força de uma cultura jovem. A liberação sexual, a Guerra no Vietnã e os movimentos pela ampliação dos direitos civis compunham toda a pólvora de um barril construído pela fala dos jovens estudantes da época. [...] No dia 2 de maio de 1968, estudantes franceses da Universidade Paris Nanterre fizeram um protesto contra a divisão dos dormitórios entre homens e mulheres [...] motivo [que] vinha arraigado de uma nova geração que reivindicava o fim de posturas conservadoras. Aproveitando do incidente, outros universitários franceses e grupos político-partidários resolveram engrossar fileiras dos protestos contra os problemas vividos na França. (MUNDO ESTRANHO, 2020).

o pós-estruturalismo defende a espontaneidade, fluidez e abertura nos movimentos políticos de resistência; a revolução dos desdobramentos dos limites se estende a estruturas e metas revolucionárias. O pós-estruturalismo é político, na medida em que suas obras são uma atividade radical, nesse sentido de um processo ativo destinado a mudar situações e desenvolvê-las (mas sem normas, valores, e verdades fixas). (WILLIAMS, 2013, p. 37-39).

O conceito-chave que acentua o distanciamento entre as duas escolas filosóficas do estruturalismo moderno e do pós-estruturalismo situa-se na diferenciação da prática de investigação discursiva para se buscar um conhecimento consistente no interior das estruturas analisadas. Para os pós-estruturalistas, toda estrutura apresenta limites instáveis que interferem de forma desestabilizadora e com influência produtiva no seu interior, os quais não podem ter a atuação negligenciada ou desprezada na análise do centro da estrutura, visto que eles interferem no conhecimento que não pode ultrapassá-los, por não os envolver sem que eles o atravessem e o modifiquem.

Portanto, na concepção pós-estruturalista, limite não significa extremidades físicas ou valores de escalas ou de referências mensuráveis.

Limite, indica segurança e estabilidade relativa a um dado ambiente, no qual as fronteiras [por raridade, instabilidade, exclusão ou qualquer outra regra] são vistas como menos fidedignas do que o centro, [pois] o interior não é mais confiável, significativo e melhor conhecido do que seus limites ou fronteiras externas. (WILLIAMS, 2013, p.14).

A análise estruturalista também se mostra aberta a variações quando as estruturas observadas se modificam, sendo que, em relação às possíveis variações, ao perceber “um padrão repetitivo de signos”, o pensador estruturalista busca “alcançar alguma compreensão segura”, restringindo a análise das diferenças observadas (Id.). Esta perspectiva baseia-se na lógica estruturalista de que o conhecimento deve ser iniciado pela normalidade apresentada pelo padrão e diferenciá-la da exceção, pois “a norma implica um desvio na definição da exceção [e], se há um lado ético e político nessa distinção, é que a verdade e o bem [ou o poder] estão na norma.” (Id.).

Tomando essa lógica estruturalista para explicar a radicalização do pós-estruturalismo em relação aos limites irregulares da estrutura do discurso pautado na norma, os pós-estruturalistas projetam o limite sobre o interior do conhecimento e sobre a compreensão estabelecida da verdade e do bem, isto é, da norma. Essa projeção rastreada de “perturbações irregulares” que interpenetram a estrutura do centro do discurso é alegada pelos pós-

estruturalistas como o “cerne”, significando que qualquer forma estabelecida de conhecimento do discurso é feita por seus limites e não pode ser definida desprezando-as e excluindo-as. (Id.).

O pós-estruturalismo, portanto, nos ensina Williams (2013, p.15-16),

rastreia os efeitos de um limite definido como diferença, [entendida] não no sentido estruturalista entre coisas identificáveis, mas no sentido de variações abertas [...] de processos de diferenciação, e, muitas vezes, diferenças puras. Esses efeitos são transformações, mudanças, reavaliações [e rupturas]. O trabalho do limite é abrir o limite e mudar nosso senso de seu papel como verdade e valor estáveis.

Essa característica, entretanto, não pode ser confundida como uma tendência política específica para expressar uma forma de governar ou de exercer um tipo de poder nas organizações sociais. Pelo contrário, o pós-estruturalismo busca indicar que o poder não se limita a essas organizações ao demonstrar que os limites do governo se projetam na sociedade para além das estruturas políticas e das leis e de seus próprios limites institucionais como poder, tanto ao se estender sobre os outros como para se modificar e em situações ampliadas a partir de seu interior. (WILLIAMS, 2013).

Dentro do pensamento pós-estruturalista, o autodeclarado “mais anti-estruturalista” foi Michel Foucault (1979, p. 5), para quem “o estruturalismo tenha sido o esforço mais sistemático para eliminar, não apenas da etnologia, mas de uma série de outras ciências e até da história, o conceito de acontecimento.”

Para Foucault, os acontecimentos não poderiam ser explicados no campo simbólico ou das estruturas significantes, pois, a historicidade era determinada no campo das batalhas, das guerras, das disputas e não da linguística, ou seja, como uma

Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem ‘sentido’, o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas. Nem a dialética (como lógica de contradição), nem a semiótica (como estrutura da comunicação) não poderiam dar conta do que é a inteligibilidade intrínseca dos confrontos. A “dialética” é uma maneira de evitar a realidade aleatória e aberta desta inteligibilidade [...]; e a “semiótica” é uma maneira de evitar seu caráter violento, sangrento e mortal, reduzindo-o à forma apaziguada [...] da linguagem e do diálogo. (FOUCAULT, 1979, p. 5, destaques do autor).

Assim, Michel Foucault aprofundou a crítica ao estruturalismo e à ciência moderna ocidental, caracterizando-a como um regime de verdade ou como uma episteme que apresenta pretensões de validade que estão contextualizadas. Tomando o avanço analítico de Foucault

como referência, por exemplo, é possível afirmar que o pós-estruturalismo não significou oposição incontestada ao estruturalismo, mas uma radicalização e aprofundamento de perspectivas e tendências.

Ao apresentar uma perspectiva ampliada dos processos de mudança e criticar as concepções científicas predominantes sobre conhecimento e poder, o pós-estruturalismo contribuiu definitivamente para revelar a existência de perturbações e produções que se reproduzem de maneiras criativas e desconhecidas no interior dos processos executados nas estruturas organizacionais.

Desse modo, o movimento pós-estruturalista resiste “a definições fixas da sociedade, das estruturas políticas e dos movimentos revolucionários que provêm do marxismo-leninismo ou do maoísmo. O pós-estruturalismo rompe com o marxismo, mas trabalha com Marx” (WILLIAMS, 2013, p. 39), na medida em que busca rastrear limites do conhecimento no materialismo histórico e nas distensões da dialética que atravessam o interior dos processos pesquisados, porém destituído de premissas universais de emancipação e de libertação preconcebidas.

No entanto, o que torna a perspectiva pós-estruturalista e, particularmente, a filosofia de Michel Foucault influenciadoras para o referencial teórico e metodológico desta tese, para apoiar a análise dos contextos de produção de textos de políticas educacionais nesta Seção 3 (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; MAINARDES, 2011) e do contexto de influência local na Seção 4 (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), é justamente o entendimento de que o termo discurso foi explicado e utilizado para designar a conjunção de poder e conhecimento presentes na relação entre verdade e poder.

Coerente com a desconstrução da universalidade do pensamento moderno, Foucault (1979, p. 12) assegurou que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder. [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder.”

Dessa forma, o pensador pós-estruturalista buscava justificar sua hipótese com os variados regimes de verdade presentes no que ele chamou de “políticas gerais de cada sociedade” (Id.), representadas pelos discursos que eram produzidos e aceitos como perfeitos mecanismos de distinção do verdadeiro e do falso, sobre o que podia ou não podia ser praticado como técnicas e procedimentos valorizados para funcionar como legítimos.

Nesse embate político entre o verdadeiro e o falso na sociedade, Foucault reforça o seu entendimento conceitual de que, por verdade, ele não se referia ao

conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar, mas o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder; entendendo-se também que não se trata de um combate em favor da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico e político que ela desempenha.” (FOUCAUT, 1979, p. 13).

Claramente, a hipótese proposta por Foucault apontava para o desafio de se pensar sobre as questões políticas e econômicas sempre sob a ótica de verdade e poder interacionadas, ao invés de interpretá-las em termos de ciência e ideologia como era comum entre os intelectuais daquele período dos anos 1960/1970 na Europa.

Uma das consequências daquela visão criticada por Foucault tinha efeito sobre as políticas educacionais que passaram a ser analisadas como uma disputa entre competidores para definir objetivos nos quais a linguagem e, mais especificamente, o discurso são usados como recursos tácitos e táticos.

Steven Ball e seus seguidores, a partir da década de 1990, perceberam a mensagem de Foucault e a importância de seus efeitos nas pesquisas sobre as políticas educacionais na Inglaterra e no mundo, passando a analisá-las como texto e como discurso.

A política como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. [...] A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. [...] Desse modo [sob a influência de Foucault] Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 156-157, destaques dos autores).

A política é uma atividade pragmática, na medida em que será sempre necessário que um proponente ou um grupo partidário de uma ou mais atividades humanas de interesse geral ou específico exerça influência sobre seus concorrentes e/ou opositores, até vencer a disputa e obter vantagem sobre eles, impondo-lhes a sua intenção na forma de discurso, mesmo que codificado de forma complexa, e de ação.

A BNCC é, atualmente, uma das maiores expressões da influência e da produção nacional de textos de política educacional no formato de norma curricular obrigatória. Seu histórico de discussão e de formulação demonstra que contou com ampla participação popular e de influenciadores ligados às diversas instituições federais, estaduais e municipais, universidades e redes escolares públicas e privadas, profissionais da educação, alunos, redes

globais de empreendedorismo educacional, instituições filantrópicas e organismos multilaterais do imaginário neoliberal globalizado.

Na subseção seguinte, analisei o histórico e parte dos discursos da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, aprovada entre 2017 e 2018, para identificar o conteúdo de seus referenciais de influência e o que essa norma obrigatória pretendeu legitimar para uma formação inicial de base comum obrigatória, rastreando seus limites de verdade e poder onde a inserção de TDIC e a apropriação de cultura digital se destacam como uma das competências gerais alvo em sua estrutura.

3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCACAO BÁSICA E LIMITES DE VERDADE E PODER

A elaboração e a execução do Plano Nacional de Educação assim como o estabelecimento de que haveria disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas para a educação de grau médio remetem à Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída para todo o Sistema de Educação no Brasil, como uma norma em curso de ação pública, a partir do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), oficializado pelo MEC por meio da Portaria nº 331 de 5 de abril de 2018 (BRASIL, 2018b).

Como um documento normativo,

A Base Nacional Comum Curricular define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a [norma] balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito.” (BRASIL, 2018a)

A BNCC é apresentada por desafios abstratos e pela visão de universalidade que as políticas públicas tendem a incorporar. Para se atingir os objetivos, o “[...] documento está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica...” (MEC.GOV.BR, 2018b, p. 7).

Aprovada no final do processo de elaboração da norma curricular reformadora, a Portaria nº 331 de 5 de abril de 2018 (BRASIL, 2018b) teve como finalidade estabelecer diretrizes, parâmetros e critérios para a implantação da BNCC, dirigidos às Secretarias

Estaduais e Distrital de Educação e às Secretarias Municipais de Educação, para apoiar o processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à norma de base comum, incluindo a destinação de recursos financeiros, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios.

A instrução legal que determina o ordenamento de uma base curricular comum à educação básica brasileira tem sua origem na Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988 (CRF/1988). Esta estabelece, no Artigo 210, que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a **assegurar formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988, grifos meus).

Outras produções textuais de políticas educacionais previstas na Constituição Federal também foram decisivas para a elaboração da BNCC, tais como a aprovação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/1996), em cujo Artigo 26 estabelece que “**Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar...” (BRASIL, 1996, grifos meus).

Os termos grifados acima, que compõem os discursos das políticas educacionais expressas na CRF/1988 e na LDB/1996 estão relacionados em termos de “funções hierárquicas” (DJIK, 2017), pois a função abstrata do discurso de maior nível do Artigo 210 na CRF/1988 – assegurar formação básica comum – influencia o contexto de produção do Artigo 26 de menor nível na LDB/1996, fazendo com que a interpretação da situação comunicativa pelos receptores do discurso – os produtores do texto da LDB/1996 – assegurem o discurso disposto na CRF/1988 reproduzindo-o textualmente de outra forma.

Essa relação de funcionalidade da abordagem sociocognitiva entre o discurso e o contexto é recorrente entre produções textuais de políticas expressas em documentação elaborada e aprovada pelas instituições do Estado como demonstro no histórico da BNCC. Segundo a teoria do contexto defendida por Van Dijk, “[...] a influência do discurso sempre passa por uma interface sociocognitiva. As falas [ou os discursos] num debate não influenciam as falas seguintes por si mesmas, de maneira direta, mas, obviamente, apenas através da *interpretação dos receptores*.” (DIJK, 2017, p. 182, destaque do autor).

Entre 1997 e 2013, iniciando a segunda década do regime democrático que se instalou após a ditadura militar (1964-1985) no Brasil e em plena transição dos governos, presididos por Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), pelo Partido

dos Trabalhadores (PT), o MEC registrou no histórico da BNCC que houve um conjunto de ações nacionais, as quais contribuíram para a formulação de políticas educacionais voltadas para a garantir a democratização da gestão e a qualidade social da educação.

As produções de políticas e ações educacionais produzidas nos períodos sinalizados e de muita movimentação no setor educacional, algumas das quais destaquei na listagem seguinte, serviram como condições definidoras da abrangência e da organização dos temas da BNCC, demonstrando que o processo de elaboração durou em torno de 20 anos, embora tenha se intensificado entre 2014 e 2018:

- a) a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998c, 2000) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, entre 1997 e 2000, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira;
- b) a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 1998a, 1998b, 1999), entre 1998 e 1999, instituídas pela legislação do Programa Currículo em Movimento para a Educação Básica (MEC.GOV.BR, 2009), entre 2008 e 2010, incluindo a Educação Infantil;
- c) a realização da primeira Conferência Nacional da Educação, a CONAE 2010 (BRASIL, 2010c), tendo como tema a construção do sistema articulado de educação visando o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação;
- d) a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2012a) para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica entre 2009 e 2012;
- e) a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012b) que dispõe sobre ações e define diretrizes gerais para a alfabetização em língua portuguesa e matemática e introduz avaliação com foco na alfabetização pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2012;
- f) a instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013a), entre o MEC e as Secretarias Estaduais e Distrital, para contribuírem no aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio, promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do segmento e discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Entre as produções listadas acima, merece ser destacada a primeira Conferência Nacional da Educação, a CONAE 2010, que foi realizada entre 28 de março e 1 de abril de 2010, com o tema Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação, a ser edificado por

meio das produções políticas compostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), diretrizes e estratégias de ação. A expressão correspondente ao tema central da CONAE 2010 foi aprovada em seu Regimento Interno, para referir-se ao processo constituinte da forma de organização da educação de um SNE em consonância com o texto da Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009c).

A comissão organizadora da conferência formada por vinte quatro instituições representativas do sistema de ensino da sociedade civil pública e privada, cada uma com a indicação, pelo Ministro da Educação, de um componente titular e um suplente, havia sido constituída pela Portaria Normativa Nº 10, de 3 de setembro de 2008, (BRASIL, 2008a), assinada pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad no governo do PT.

De acordo com o documento final, a CONAE 2010 credenciou 3.889 participantes da sociedade civil. Essa intensa mobilização serviu de marco político diferenciado pelo envolvimento participativo da sociedade nas ações decisórias da educação em relação às reformas educacionais de períodos anteriores da história, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) (BRASIL, 2002), “[...] considerado a primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o país...” (LIBANEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2012), cujo teor propunha uma racionalidade científica na educação.

O tema central da CONAE 2010 contou com a contribuição política destacada da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), que defendeu a Educação e o Federalismo no Brasil (OLIVEIRA, 2010) como estrutura político-jurídico-institucional em condições de concretizar a dinâmica federativa na oferta da educação como uma função do Estado para combater as desigualdades nacional, interestadual e intermunicipal no Brasil.

Outra importante contribuição sobre política educacional foi enviada pelo professor Demerval Saviani (1943-), como subsídio para a CONAE 2010, em relação ao tema central SNE Articulado ao Plano Nacional de Educação (PNE) e seus desdobramentos. De imediato, Saviani (2010, p. 382) afirmou que uma “[...] federação é a união estável e permanente de estados autônomos, mas não soberanos. Isso significa que, numa federação, a soberania pertence à União e, por isso, é em seu âmbito que os estados depositam a responsabilidade das relações que se estabelecem com os demais países.”

Para defender que a construção de um SNE é inteiramente compatível com o regime federativo e legitimá-lo, distinguindo os limites de autonomia entre seus níveis de gerenciamento, Saviani esclareceu que,

dada uma federação como a brasileira, com seu arcabouço jurídico encabeçado não por acaso pela Constituição Federal, a forma plena de organização do campo educacional é traduzida pelo Sistema Nacional de Educação. Sua construção flui dos dispositivos constitucionais regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é prerrogativa exclusiva da União e se especifica na legislação complementar. Constitui-se, desse modo, um sistema de educação pleno, obviamente público, inteiramente autônomo, com normas próprias que obrigam todos os seus integrantes em todo o território nacional. No âmbito dos estados, preserva-se um grau próprio de autonomia que lhes permite baixar normas de funcionamento do ensino, mas sem a plenitude de que goza a União, uma vez que devem subordinar-se às diretrizes e bases traçadas por ela, esfera que escapa à sua atribuição. E se passamos ao nível municipal, a autonomia torna-se bem mais restrita, porque sequer a Constituição lhes faculta estabelecer normas próprias, o que é admitido apenas em caráter complementar pela LDB. (SAVIANI, 2010, p. 383).

Essa argumentação sobre a compatibilidade entre o regime federalista e o SNE, à luz da teoria sociocognitiva do discurso e contexto, se estabelece em situações de influência da situação sobre o discurso e o texto pelo controle. Para Djik (2017) é assertivo “[...] dizer que A controla B quando A é uma condição necessária de B.”

Nesse caso, embora não tenha sido expresso na citação acima, o conhecimento implícito a ser compartilhado pelos profissionais da educação é sobre o Princípio da Supremacia da Constituição, isto é, todo instrumento legislativo ou normativo deve respeitar os preceitos estabelecidos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRF/1988). Assim, o controle do discurso e do texto das políticas é definido em termos cognitivos pela situação objetiva de ordenamento entre a CRF/1988, a LDB/1996 e o SNE, sendo que, no regime federativo, esses dispositivos legais são prerrogativas exclusivas da União e controladores das demais instituições que os integram pela via de políticas educacionais como, por exemplo, a norma voltada para a formação básica comum.

Do ponto de vista do paradigma sociocognitivo entre discurso e contexto, é oportuno antecipar o alerta de que a objetividade analisada acima está diretamente relacionada à definição de senso comum da situação social a ser compartilhada – o conhecimento sobre o Princípio da Supremacia da Constituição – pelos profissionais da educação incumbidos de produzirem os textos das políticas educacionais. No entanto, a influência como interface cognitiva que explica a relação entre situação social e discurso encara o determinismo como uma particularidade atrelada ao conhecimento compartilhado, pois devido às variações pessoais e situacionais mais comuns “[...] os modelos de contextos explicam que o que controla o modo como falamos não é algum fato social objetivo, mas antes nosso modo subjetivo de compreender ou construir esse fato social.” (DIJK, 2017, 169).

Em relação ao conteúdo curricular tratado pela CONAE 2010, especialmente em relação à inserção de TDIC e apropriação da cultura digital, foi possível notar o despertar tanto dos colaboradores como dos participantes pela problemática, no sentido de insistirem na formação de profissionais da educação para a chamada sociedade do conhecimento, tendo como referência a organização da sociedade para que todos os educandos possam compreendê-la.

Nesse sentido, destaco a proposta de Saviani, para quem

A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base dos processos de automação que operam no processo produtivo e das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica, [...] é preciso garantir não apenas o domínio técnico operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis. [...] Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. (SAVIANI, 2010, p. 387-388).

O documento final da CONAE 2010 (BRASIL, 2010c, p. 14) foi estruturado em seis eixos temáticos expressando as posições políticas e pedagógicas dos diferentes grupos, segmentos e setores sobre

- I. Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: organização e regulação da Educação Nacional;
- II. Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação;
- III. Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar;
- IV. Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação;
- V. Financiamento da Educação e Controle Social
- VI. Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

Dos temas trabalhados no Eixo IV, o documento final incluiu “[...] a garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes.” (BRASIL, 2010c, p. 81).

Mais diretamente relacionado à aplicação das competências e habilidades a serem adquiridas com a formação em TDIC, para facilitar a apropriação da cultura digital na educação, a CONAE 2010 concluiu pela “[...] promoção, na formação inicial e continuada, de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, incorporando-as ao processo

pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento de criticidade e criatividade.” (Id.).

Após aquele período, também teve importância marcante no processo de definição política e materialização da BNCC a promulgação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, (BRASIL, 2014b), que aprovou e regulamentou o PNE, em cumprimento ao disposto no Artigo 214 da CRF/1988, cuja redação fora alterada pela Emenda Constitucional Nº 59 (EC 59/2009) de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009c). Além de estabelecer o PNE, pela inclusão do Inciso VI, com o objetivo de articular o SNE dando-lhe *status* federativo, a EC 59/2009 previu a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliou a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

De acordo com o histórico da BNCC divulgado pelo MEC, o PNE havia deixado de ser uma disposição transitória da LDB/1996 para se transformar em um dispositivo constitucional articulador do SNE com periodicidade decenal e com financiamento atrelado ao Produto Interno Bruto (PIB). Composto por 20 metas e múltiplas estratégias, o PNE foi construído com “[...] **o espírito de representar uma política de Estado para a próxima década**” (2014-2024), tendo as metas 2 e 3 incluídas entre as “[...] estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade” que, na perspectiva do PNE, estão entre aquelas que proporcionam “[...] o acesso à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 9, grifos meus).

A garantia do direito por meio das metas 2 e 3 do PNE apresenta-se claramente na direção de um universalismo. Assim, para dar-lhes uma significação objetiva e particular, a meta 2 busca “universalizar o ensino fundamental de 9 anos letivos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do PNE.”, enquanto a meta 3 da mesma política educacional buscava “universalizar, até 2016, o atendimento escolar de toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.” (Ibid., p. 9-10).

Para atender essas duas metas da educação básica, o mesmo PNE inclui, dentre as estratégias a elas vinculadas, a proposta de assegurar “[...] **direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental [...] e do ensino médio [pactuada] entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios” (BRASIL, 2014b, grifos meus), por meio de uma instância permanente de negociação e cooperação entre aqueles entes da República Federativa.

A expressão grifada anteriormente – direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – como política a ser assegurada pela BNCC foi definida e apresentada para

consulta pública e contribuições críticas somente a partir da segunda versão da norma, disponibilizada pelo MEC em maio de 2016. Porém, desde a 2ª CONAE (BRASIL, 2014a), realizada em novembro de 2014, uma outra expressão derivada de um princípio orientador para a aprendizagem do continente europeu – **direito à educação ao longo da vida** – surgiria como proposta de política educacional no Eixo III – Educação, trabalho e desenvolvimento Sustentável: Cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente – das comissões de trabalho da conferência para vir a ser a principal fonte de inspiração estratégica associada à BNCC.

A 2ª CONAE (BRASIL, 2014a) também apresentou propostas e estratégias voltadas para a inserção de tecnologias digitais e inovação, especialmente no Eixo VI, que tratou da Valorização dos Profissionais da Educação, incluindo formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

Em relação à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, as estratégias abrangiam qualificação em práticas pedagógicas com tecnologias educacionais articuladas com programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, ampliando o acesso a plataformas eletrônicas operacionais e recursos educacionais abertos que assegurassem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as). Nunca é demais lembrar que as plataformas de gestão administrativas e de conteúdos educacionais são a base dos sistemas EaD e suas tecnologias e produções são de domínio de grandes empresas em todo mundo.

Não obstante, com a pandemia do Covid-19 a partir de 2020, a educação de base no Brasil, eminentemente presencial, foi muito prejudicada pelas medidas oficiais de enfrentamento e de prevenção além de demonstrar o quanto este setor da educação estava despreparado em relação à utilização de recursos tecnológicos de suporte para minimizar os efeitos da descontinuidade das práticas educativas, fortalecendo os discursos em favor da inserção de TDIC como recurso essencial para a educação básica.

3.3 A BNCC ENCORPORA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E ASSUME A ESTRATÉGIA DE COMPETÊNCIAS COMO PERFIL DE SAÍDA

A Base Nacional Comum Curricular em sua versão final para o Ensino Fundamental, conforme identificação visual da capa mostrada pela Figura 30, foi homologada e disponibilizada pelo MEC, em 20 de dezembro de 2017, no governo do presidente Michel Temer, acompanhada de um sugestivo *slogan*: “A educação é a base.”

Figura 30 – Base Nacional Comum Curricular: versão final



Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 28.fev 2022.

À primeira vista, a frase acima sugere um trocadilho que reforça a associação da norma curricular tanto como instrumento de alicerce e orientação de partida para a educação como um processo indispensável para a formação inicial civilizatória de convivência em sociedade e desenvolvimento para o trabalho. No entanto, um olhar atento à norma favorece a percepção de que o fundamento político-pedagógico da BNCC para a educação contemporânea assenta-se na estratégia de que **as competências são a base**.

As transformações promovidas pela sociedade liberal favorecem o entendimento, ainda que parcial, da natureza das reformas normativas em curso pela BNCC. Inspirado pelo pensamento iluminista e pelos interesses dominantes, o Estado tomou da Igreja a função de transmissor do saber clássico da moral, das linguagens das letras e dos números para assumir a educação da Nação e garantir seu domínio territorial, simbólico e ideológico.

No entanto, de acordo com Laval (2004, p.6),

[...] a escola sempre manteve ligações mais ou menos diretas, segundo as épocas e os domínios, com o universo do trabalho. A própria impulsão da escolarização depende, em grande parte, dos recursos que nascem do desenvolvimento econômico. [...] Nas suas formas e nos seus materiais, na sua moral como nos seus modos pedagógicos, o sistema escolar soube dar lugar

tanto aos valores do trabalho quanto à orientação profissional diferenciada dos alunos na sociedade industrial. Desde a segunda metade do século 19, ao lado do ensino secundário clássico, foram abertos cursos, seções e estabelecimentos destinados a fazer crescer o nível profissional da mão de obra e a prover os quadros de dirigentes da indústria e do comércio.

Sobre as ligações da escola com o universo do trabalho, entendo ser oportuno retomar o modelo operacional que predominou na educação convencional moderna, para tomá-lo como referência do fenômeno socioeconômico que ensejou a escola como tecnologia de época e o sistema de ensino estruturado pelos Estado-nação no processo político. Esse processo buscou, conforme Fauconnet (1978, p. 11), “[...] plasmar homens conforme o tipo ideal do homem que cada civilização implica...” para si e para o mundo.

Nesse sentido, surgiu, pela ordem demandada, a tríplice missão exitosa da escola como instituição de transformação do indivíduo para formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem.

Na retomada econômica dos anos 1980, nos quais emergiu o neoliberalismo, Laval (2004) lembra que a pedagogia, até então conhecida como uma ciência para condução do aluno ao saber, tornava-se uma “gestão mental”, tendo o professor como um “gerente de sua classe”. Para o autor,

Essa conversão do sistema escolar às necessidades econômicas supõe uma hibridação das categorias de inteligibilidade e de legitimidade. Na intersecção da economia e da educação, em uma zona de recobrimento lexical, palavras de concordância, de conveniência e de passagem entre as esferas permitiram uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino. É, por exemplo, a noção de ‘aprendizado ao longo da vida’, estreitamente associada às de eficácia e performance, ou ainda a de competência que fazem passar a lógica econômica dentro da lógica escolar em nome de uma representação essencialmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas. (LAVAL, 2004, p. 45-46, destaque do autor).

Nessa lógica escolar salientada por Laval, a transformação se dá por meio de uma estratégia de competência para tornar ativo e contínuo – aprendizado ao longo da vida – o que antes era uma pedagogia de saber escolarizado para educar.

A expressão “aprendizado ao longo de toda a vida” é apresentada por Laval (2004, p. 17, destaque do autor) como tendo uma “[...] íntima ligação com o uso especial do termo ‘formação’”. O autor informa que ela surgiu nos anos 1970 e foi retomada em 1996 pela OCDE, tornando-se um dos discursos dominantes naquela organização multilateral. Mas, para entender seus propósitos relacionados à competência como estratégia para a educação, me apoiarei no Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (COMISSÃO DAS COMUNIDADES

EUROPEIAS, 2000), discutido no Conselho Europeu de Lisboa, em março de 2000, e divulgado pela Comissão das Comunidades Europeias em outubro do mesmo ano.

A premissa central do Conselho Europeu naquela oportunidade era a de que a Europa havia assimilado, definitivamente, a Era do Conhecimento e seus desdobramentos em relação à cultura, à economia e à convivência social. Como consequência, a Europa deveria atualizar seus modelos de aprendizagem, de vida e trabalho para se tornarem em conformidade com o cenário social contemporâneo.

A conclusão daquele Conselho Europeu foi a de que as ações e as transformações socioeconômicas e culturais afetariam os indivíduos e as práticas de convivência estabelecidas, sendo, portanto, seguro confirmar “[...] que a aposta na **aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida (sic) para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento.**” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 3, grifos da autora).

De imediato, está claro que a proposta do comitê tinha como preocupação primeira a emergência das transformações que a sociedade do conhecimento apresentava e seus efeitos na economia europeia e, certamente, nos seus indicadores e projeções de repercussão política e de concorrência. O objetivo do memorando, portanto, era jogar luz sobre uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida dos indivíduos e das instituições, abrangendo tanto o setor público como o privado.

Nesse sentido, sob a perspectiva da Estratégia Europeia de Empregos, lançada em novembro de 1997 pelo Conselho Europeu de Luxemburgo, foram estabelecidos um conjunto de processos de acompanhamento e informação para todos os Estados-Membros relacionados à Orientações para Emprego na União Europeia que se assentavam em quatro pilares: empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades.

Assim, com base no memorando da Estratégia Europeia de Empregos de 1997, a aprendizagem ao longo da vida foi operacionalmente definida como “[...] toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 3). Segundo o memorando, essa definição era baseada nas experiências dos programas comunitários consolidados no ano de 1996, proclamado o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida (PARLAMENTO EUROPEU, 1996), as quais auxiliaram aquele Comitê Europeu a concluir que a “[...] **aprendizagem ao longo da vida** deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, **devendo tornar-se o princípio orientador** da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem,

independentemente do contexto.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 3, grifos da autora).

Naquela oportunidade, os dirigentes das Comunidade Europeias entenderam que havia chegado o momento de agir com o princípio orientador da aprendizagem ao longo da vida como prioridade para a União Europeia, tendo as seguintes razões elencadas para a concorrência da decisão:

- a) a transição da Europa para uma sociedade e uma economia assentada no conhecimento;
- b) o reforço da competitividade e a melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho como elementos-chave do processo de reforma;
- c) o acesso à informação e ao conhecimento atualizados, bem como à motivação e às competências, para uso dos recursos de forma inteligente em prol de si mesmo e da comunidade;
- d) os desafios do mundo político e social complexo [povoado] por indivíduos que queriam planejar suas vidas de forma a contribuir ativamente para a sociedade, aprendendo a viver em ambiente de diversidade cultural, étnica, e linguística na Europa;
- e) a educação no sentido mais lato como fundamento para aprender e compreender como dar respostas a aos desafios elencados. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 5-6).

Em síntese, diante dos desafios socioeconômicos e culturais do continente europeu na emergente economia do conhecimento e do capitalismo imaterial no imaginário neoliberal globalizado, os objetivos globais a serem perseguidos com a adoção da aprendizagem ao longo da vida enquanto princípio orientador socioeconômico na Europa eram: **promover a cidadania ativa e fomentar a empregabilidade.**

A aprendizagem para promover a cidadania ativa ao longo da vida, de acordo com o Comitê Europeu, “[...] incide em saber se e como as pessoas participam em todas as esferas da vida social e econômica, quais as oportunidades e riscos que enfrentam nessa tentativa e em que medida essa participação lhes confere um sentimento de pertencimento à sociedade em que vivem e na qual tem uma palavra a dizer.” (Ibid., p. 6).

É oportuno perceber que o princípio orientador da aprendizagem ao longo da vida nesta versão do memorando da Comunidade Europeia recaiu, primeiramente, sobre a necessidade de se conhecer o grau de participação e de inclusão dos indivíduos nas atividades sociais, políticas e econômicas nas comunidades. Ou seja, a Comunidade Europeia demonstrou entender que, qualquer grande projeto de promoção e de formação cidadã deve ser orientado pela compreensão atualizada do censo de participação e de representatividade social e política de

cada indivíduo ou de uma comunidade, antes da decisão por medidas de intervenção político-normativa e de mobilização educacional reformista.

Quanto ao objetivo global da aprendizagem ao longo da vida para fomentar a empregabilidade na Europa no princípio do século XXI, o memorando em estudo não traz novidades na definição, pois confirma a empregabilidade como a capacidade de um indivíduo assegurar um emprego e de o manter. No entanto, o Comitê Europeu valoriza a empregabilidade ao reconhecê-la como “uma dimensão central da cidadania ativa e uma condição decisiva do pleno emprego e da melhoria da competitividade e prosperidade...” (Id.) na economia do conhecimento.

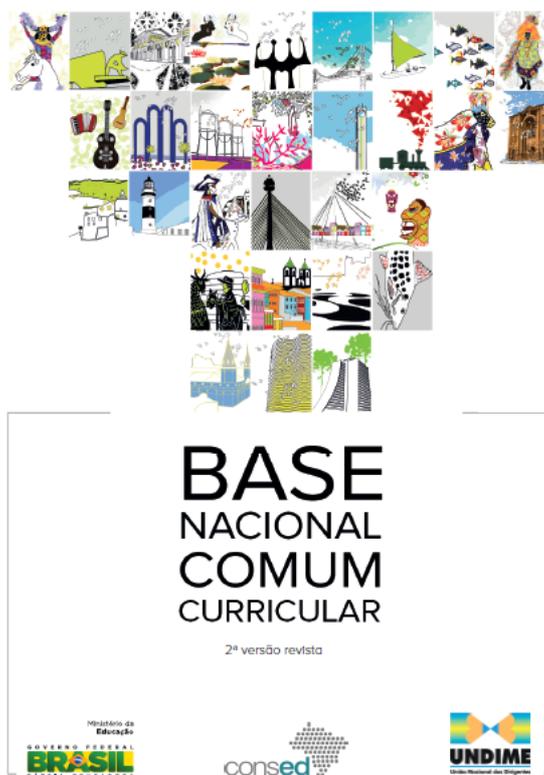
Finalmente, a partir desses dois objetivos globais, o Comitê Europeu estabeleceu a relação entre a expressão aprendizagem ao longo da vida e competências, ao considerar que “Empregabilidade e cidadania ativa requerem e dependem da existência de competências e conhecimentos adequados e atualizados indispensáveis à participação na vida econômica e social.” (Id.).

Em outras palavras, para que a cidadania ativa e a empregabilidade sejam asseguradas em benefício individual e coletivo na sociedade do conhecimento, na qual a economia é híbrida com predomínio cada vez maior do capitalismo imaterial, cada cidadão(ã) necessitará de uma formação educacional, a partir do ensino básico, que lhe garanta uma performance continuada e competitiva apoiada em conhecimentos e em competências adequadas como requisitos de gestão pessoal e no trabalho ao longo de sua vida.

A ideia de aprendizagem ao longo da vida como performance de competências, como irei demonstrar, influenciou a construção da estrutura da BNCC em sua etapa final, para relacionar direitos e objetivos de aprendizagem com estratégia de competências.

A segunda versão revista da proposta preliminar da BNCC para a Educação Básica, com a chancela do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), cuja identidade da capa está mostrada na Figura 31, foi disponibilizada pelo MEC em 3 de maio de 2016. Algumas observações sobre esta versão merecem ser destacadas nesta subseção por ter partido de seu conteúdo as principais propostas influenciadoras da BNCC como política educacional.

Figura 31 – BNCC 2ª versão revista



Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/segunda-versao-da-bncc/>. Acesso em 21 fev.2022.

O processo de construção da BNCC, segundo o MEC (BRASIL, 2016b) foi coordenado pelo Comitê de Assesores, formado por 18 profissionais da educação, sendo 16 deles integrantes de universidades públicas e 2 de universidades privadas brasileiras da região sul e sudeste (16) e da região nordeste (2). Fazia parte associada à coordenação, o Comitê de Especialistas das áreas técnicas, composto por 109 profissionais de educação de várias universidades públicas e privadas do país, representantes do CONSED e da UNDIME a quem couberam a redação dos documentos preliminares da BNCC.

Os documentos produzidos pelos Comitês de Assesores e Especialistas foram disponibilizados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), entre setembro de 2015 e março de 2016, com a finalidade de promover uma consulta pública por meio de um portal de acesso na Web – Portal da Base – criado exclusivamente para acolher contribuições da sociedade. Segundo o MEC, as contribuições totalizaram 354.916 registros, os quais foram classificados em três categorias:

- a) indivíduos: 305.569 registros, enviados por estudantes da Educação Básica (EB) ou Ensino Superior (ES), professor da EB ou ES, pai ou responsável por estudante da EB e outros;

- b) organizações: 4.298 registros, de sociedades científicas, associações e demais organizações interessadas;
- c) redes: 45.049 registros oriundos de escolas e redes de ensino. (BRASIL, 2016b)

O MEC também registra que várias reuniões e encontros, fóruns e seminários foram realizados em escolas, universidades e sindicatos no Distrito Federal, nos estados e em municípios para discussão e sugestões sobre os documentos preliminares da BNCC, promovido pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI-SEB), entre julho de 2015 e março de 2016.

A segunda versão revista da BNCC, portanto, foi elaborada pelo Comitê de Assessores e Especialistas, com base em relatórios analíticos e pareceres de leitura crítica por especialistas somados aos resultados da consulta pública, analisados por equipes de pesquisadores da UnB e da PUC – Rio. Tais relatórios demonstraram que o processo regido pela Portaria Nº 592 (BRASIL, 2015), de 17 de junho de 2015, do ponto de vista de sua elaboração, foi participativo tendo sido disparado e concluído de forma centralizada pelo MEC.

Naquela oportunidade, em resposta aos questionamentos e sugestões de propostas da consulta pública e por profissionais da educação, especialistas e pesquisadores, a segunda versão revista da BNCC apresentou os primeiros conteúdos propriamente ditos da norma curricular, definindo como Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento as propostas de garantia de metas de universalização e qualidade da educação estabelecidas no PNE para orientar a elaboração de currículos da educação básica.

Logo no início do documento, o texto traz a concepção de educação como direito abrangendo as intencionalidades⁵² do processo de ensino e aprendizagem e a garantia do acesso dos alunos(as) às condições para prática da cidadania. O documento também explica que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento serão apresentados pelos componentes curriculares da BNCC e se referem às intencionalidades do processo educacional.

Na tentativa de dar sentido prático à expressão objetivos de aprendizagem, a segunda versão da BNCC recorre à uma terminologia curricular definida pela UNESCO em 2012, para quem objetivos de aprendizagem referem-se à “[...] especificação da aprendizagem a ser alcançada ao término de um programa ou de uma atividade educacional [ou a] especificar objetos de aprendizagem para uma lição, um tema, um ano ou todo um curso.” (BRASIL,

⁵² Intencionalidade pedagógica refere-se às ações conscientes do educador com o objetivo de estabelecer um ambiente que favoreça a aprendizagem por parte do aluno. Normalmente, o ambiente de alcance da intencionalidade pedagógica é a sala de aula, cenário em que as mediações para as práticas do saber se desenvolvem de forma relacional.

2016b, p. 24-25, nota 1). Em outras palavras, objetivos de aprendizagem compreendem a especificação do que deve ser apreendido pelos estudantes num dado período de atividade educacional, isto é, a proficiência esperada no saber ou a performance apresentada na formação.

Abrindo um parêntese a respeito dos termos saber, que é próprio do ensino, e formação que se refere ao indivíduo, me reporto a Bernard Charlot (2005) para uma análise sociológica e comparativa entre os termos ensino e formação, especialmente nesse período em que as pedagogias ativas estão sendo incentivadas pela oferta de educação híbrida.

O objetivo aqui é demonstrar que a inovação disruptiva não está situada somente no método pedagógico, mas principalmente nas condições a serem assumidas pelos alunos e a eles oferecidas – inclui-se aí infraestrutura e acompanhamento além dos limites da escola – para que a aprendizagem centrada no estudante alcance o sucesso esperado.

Primeiramente, o autor faz um alerta para que se evite “cristalizar a diferença entre ensino e formação” que, por se caracterizarem como atividades sociais, “suas definições não são estáveis [...] seus limites não são precisos [e] seus domínios podem se recobrir parcialmente” (CHARLOT, 2005, p. 91). Essa observação do experiente educador pretende salientar que ensino e formação somente poderão ser compreendidos com mais precisão quando colocados em suas relações frente a frente e contextualizados junto a outros termos, como educação, instrução, cultura ou instituição.

Feito o alerta, Charlot (2005, p. 90) explica que “A ideia de formação implica a de indivíduo que se deve dotar de certas competências...”, que sempre serão definidas em função de requisitos circunstanciais de épocas e de demandas culturais, sociais ou econômicas, traduzidas em práticas relacionadas entre a mediação e suas finalidades. “A lógica da formação é aquela das práticas, por definição contextualizadas e organizadas para atingir um fim, enquanto a lógica do ensino é a dos discursos construídos em sua coerência interna.” (Id.)

No entanto, o ensino pode ser entendido como formação, pois como transmissão do saber ele poderá ocorrer de forma direta pela exposição de conteúdos, mas também ser executado de forma indireta, cuja construção do saber é feita pelo aluno, tal como uma prática do saber, ou seja,

[...] quando ministra um curso, o educador pratica o saber diante dos alunos e supõe que estes, seguindo-o passo a passo, aprendem a pensar. [...] A prática do saber é organizada para atingir um fim, mas diferentemente de uma prática profissional, a finalidade aqui não é a de produzir efeitos agindo sobre o mundo, e sim de produzir um mundo específico no qual a lei é a coerência. (CHARLOT, 2005, p. 91).

O modelo de educação clássico, de pedagogia central e global conteudista-expositiva, voltado para a educação de massa centrada no professor e na tentativa de transmissão do saber teve (e ainda tem) seus méritos, pois ajudou a construir o desenvolvimento da sociedade moderna, mas também reuniu fracassos contados pela alfabetização tardia e nem sempre de qualidade e pelo absenteísmo e pela evasão escolar precoce, certamente, uma das causas que alimentam a exclusão social.

A prática do saber incentivado pelas pedagogias ativas, como o ensino híbrido ou aprendizagens baseadas em projetos ou em problemas, por exemplo, são voltadas para que o aluno desenvolva um papel ativo como condição para acesso ao saber e, portanto, centradas no estudante. Nesse processo, o professor deve atuar como um facilitador, pois as exposições de conteúdos são reduzidas em favor do incentivo a práticas individuais ou colaborativas entre os aprendizes, a fim de criar situações de saber construído que facilitem os alunos a superarem os obstáculos e atingirem os objetivos de aprendizagem, hibridando ensino e formação.

Contudo, se as condições individuais e familiares, socioeconômicas e de infraestrutura periféricas na vida dos alunos além do período escolar, mesmo sendo este integral, não assegurarem requisitos mínimos para que eles possam administrar suas próprias práticas do saber – alimentação adequada, espaço reservado, material didático e mobiliário apropriado, acesso à dispositivos da tecnologia digital e plataformas educacionais *on-line* com acervos de conteúdo – os obstáculos a serem superados para construírem as situações de saber mínimas poderão tornar os objetivos de aprendizagem frustrantes e inatingíveis, mesmo que as práticas de aprendizagem ativa e o acompanhamento no horário escolar sejam adequados.

A consideração acima nos remete à reflexão de que a educação não poderá dar conta sozinha de garantir os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento previstos como estratégia no PNE 2014, caso o microcontexto local não esteja inserido em uma conjuntura política e socioeconômica que propiciem moradia, infraestrutura, saneamento básico, oportunidades de trabalho e de renda sustentável e entretenimento aos adultos economicamente ativos e aos seus familiares no entorno das escolas da periferia dos centros urbanos e nas zonas rurais.

Fechando o parêntese e retornando à segunda versão revisada da BNCC, apresento sua primeira definição, baseada no Parecer CNE/CEB (nº 07/2010, p. 31 apud Brasil, 2016b, p. 25), elaborado conjuntamente pelos(as) componentes do CNE e da CEB, os(as) quais entendiam-na como

os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais.

A definição acima, foi elaborada muito antes de ser disparado o processo da elaboração da BNCC, por conselheiros do CNE e técnicos do MEC em 2010, com base nos artigos 26 e 33 da LDB/1996 que regulamentavam os currículos para o ensino fundamental e médio e as diretrizes para o ensino religioso. Por expressar essencialmente o sentido genérico da lei, a definição projeta a BNCC em consonância com políticas públicas vinculáveis e como instrumento para estabelecer conteúdos curriculares a serem abarcados pelas instituições.

Por outro lado, a mesma versão da BNCC (BRASIL, 2016b, p.25) teria que, por estratégia política, apoiar-se no aspecto participativo da sociedade para a sua elaboração, a fim de projetá-la como uma norma “balizadora do direito dos(as) estudantes da educação básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver.” Partindo dessa política pública de direito individual subjetivo, a expressão associa direito à educação com a perspectiva de performance, que também estava sendo reservada à BNCC ao se constituir em um “[...] instrumento de gestão pedagógica das redes”, pela via dos currículos a serem elaborados nas escolas com potencial para se articularem com futuras políticas e programas educacionais voltados para o cumprimento de princípios, metas e objetivos organizacionais. (Id).

Uma das autoras que havia considerado a segunda versão da BNCC como instrumento de gestão pedagógica é Macedo (2015, p. 898-899), para quem

[...] o sentido de BNC como metas mensuráveis, focadas em resultados, foi prevalente em todo o debate por influência de redes público-privado (sic), mas também pelo desejo de controle de nossos discursos pedagógicos. [...] O documento produzido sob os auspícios do MEC foi, no entanto, escrito no interior de uma Universidade Pública, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordenado por um núcleo de estudos dedicado, há muitos anos, a atividades de pesquisa e formação de recursos humanos para a educação. Ainda assim, não me parece irrelevante observar o quanto o documento articula demandas por performance, visíveis em sua definição...

Nessa perspectiva da norma BNCC como instrumento de gestão pedagógica da rede escolar pela via curricular, relembro a Seção 2 desta tese sobre o esforço da Fundação Lemann como secretária-executiva de um de seus principais parceiros, o Movimento pela Base Nacional Comum, grupo plural e suprapartidário criado em 2013, formado por 65 pessoas físicas e 11

instituições, para garantir a qualidade e a implementação da BNCC. Dentre as instituições do Movimento pela Base Nacional Comum estão incluídas o CONSED, a UNDIME e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), além do Todos Pela Educação, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho e Instituto Unibanco.

Entre seus princípios, o Movimento Todos Pela Educação entende que “[...] a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para a coerência entre currículos, formação de professores, materiais didáticos e avaliações, potencializando, assim, a conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” Dentre os valores de performance objetiva, o Movimento defende “a excelência técnica, com base em evidências e o foco nos resultados de impacto.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021).

A partir desse contexto de influências identificáveis, a definição final da BNCC, homologada em 2017 pelo MEC, foi atualizada para incluir o termo aprendizagens essenciais, como o eixo integrador e de avanço gradual da transformação esperada dos aprendizes, e antecipar o seu objetivo principal, de ser o norte para uma pretendida qualidade na educação, a partir da base, como direito universal no Brasil.

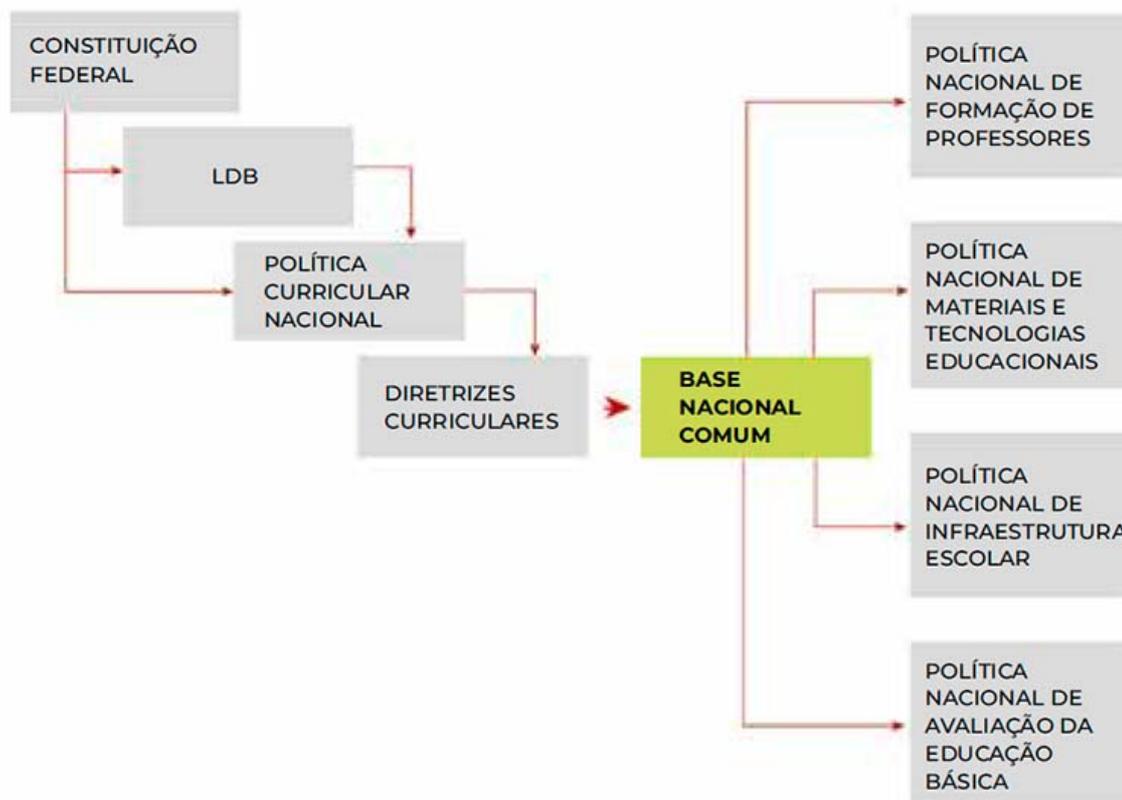
Portanto, na sua versão final, a BNCC (MEC.GOV.BR, 2018b, p.7) está definida como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.
 [...] Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito.

Mas, quais foram os fatores de influência que teriam contribuído para a mudança na definição da BNCC e suas relações com aspectos de performance e competências?

Retomando a análise da segunda versão revisada da BNCC, demonstro que a proposta integrava a Política Nacional de Educação Básica, como mostra a Figura 32 seguinte.

Figura 32 – Estrutura da Política Nacional de Educação Básica do Brasil



Fonte: (BRASIL, 2016b, p.26).

Essa macroestrutura política tem como marcos legais hierarquicamente superiores à norma curricular, pela ordem, a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996, a Política Curricular Nacional e as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013b) que estabelecem os princípios, responsabilidades, objetivos, estratégias e metas da educação básica como está demonstrado em seu histórico. Nessa mesma estrutura, estão integradas à BNCC as Políticas Nacionais de Educação para a Formação de Professores, de Materiais e Tecnologias Educacionais, de Infraestrutura Escolar e de Avaliação e Organização Básica, que sintetizam as políticas educacionais ligadas à implantação e à operacionalização do SNE da educação básica.

A BNCC, embora possa ter inicialmente sugerido a expectativa entre os educadores de que deveria se restringir à proposição de um currículo nacional comum, foi definida ao final como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais...” (MEC.GOV.BR, 2018b, p. 7). Nesse sentido, a BNCC foi projetada como instrumento normativo integrador de um macrosistema organizacional de

educação básica com as atribuições inerentes a cada uma das políticas educacionais que ela deve integrar.

Dessa forma, a BNCC não poderia deixar de prever mecanismos de gestão operacional baseados em métricas e resultados como requisitos de suas próprias demandas, tais como as metas previstas no PNE, por exemplo, visto que seu principal objetivo é que as políticas que a integram “[...] articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica” (BRASIL, 2016b, p. 26).

Outros fatores de influência para a elaboração da proposta final da BNCC foram assimilados dos pareceres de especialistas que contribuíram para o aprimoramento da segunda versão da BNCC a partir de agosto de 2016 (BRASIL, 2016c). Os pareceres são autorais, foram classificados de acordo com a composição do documento normativo curricular – Introdução e Infraestrutura, Educação Infantil, Ensino Fundamental: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Matemática, Ciências da Natureza (Ciências, Geografia e História) – e estão divulgados no histórico da BNCC (BRASIL, 2016c).

Três desses pareceres relacionados à Introdução e à Infraestrutura da BNCC são de autoria de: Iara Gloria Areias Prado, que à época ocupava o cargo de secretária de educação fundamental na Secretaria de Educação Básica do MEC, de Maria Alice Setúbal, atual presidente do Conselho Curador da Fundação Tide Setubal, e de Dave Peck, ex-diretor executivo (*Chief Executive Officer – CEO*) da empresa *The Curriculum Foundation*. Decidi selecioná-los e apresentar um resumo comentado desses pareceres, tanto pelo conteúdo dos relatórios quanto pela representação de cada um de seus autores no contexto de influência da produção textual da versão final da BNCC.

No primeiro dos três relatórios, a então Secretária de Educação Fundamental do MEC, a principal executiva da secretaria responsável pela formulação de políticas daquele ministério e do governo na construção da BNCC, contribuiu com a proposta de uma definição de base nacional comum curricular relacionada, ao mesmo tempo, a competências e aprendizagens. Para Prado (2016, p. 3, destaques da autora), BNCC “é um conjunto de NORMAS, com o objetivo de assegurar a crianças, jovens e adultos, o desenvolvimento de COMPETÊNCIAS, entendidas como APRENDIZAGENS PRETENDIDAS, em cada etapa da Educação Básica Brasileira.”

O texto acima, embora não acrescentasse detalhes sobre o objeto a ser compreendido, pretendia, certamente, colocar ênfase no termo competências, como eixo central a ser

especificado pela norma curricular para se atingir as metas de aprendizagem associadas aos conteúdos das áreas técnicas.

Nessa linha, o sentido do discurso de Prado tornava-se ainda mais claro ao apoiar-se no pensamento construtivista do professor de Psicologia Evolutiva da Universidade de Barcelona e um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola, Cesar Coll Salvador (1950 -) para conceituar o termo competência. Para Coll, competência é um “conceito ligado à mobilização e aplicação do conhecimento. Ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento que foi aprendido.” (In: COLL, Cesar. Palestra no Centro de Formação da Escola da Vila, 2007, apud Prado, 2016, p. 3).

A representante do MEC continua o seu parecer vinculando o termo currículo às competências para reforçá-las como integradoras dos conteúdos curriculares para o desenvolvimento das atividades. Assim, para Prado “Os CONTEÚDOS CURRICULARES de todas as áreas de conhecimento da Educação Básica estão a serviço do desenvolvimento das COMPETÊNCIAS propostas pela BNCC.” (PRADO, 2016, p.3, destaques da autora).

Para que pudesse distinguir com clareza os termos currículo e competências, bem como situar os saberes que importavam alinhar-se para compor as competências e as aprendizagens a serem desenvolvidas, Prado se apoia no pedagogo J. Gimeno Sacristán (1947 -), professor de Didática da Universidade de Valença, para propor um conceito amplo e aberto sobre currículo, respondendo, assim, à necessidade pleiteada na consulta pública e pelos profissionais da educação para diferenciar a norma curricular de currículo. Então, o conceito trazido por Prado é o seguinte:

o currículo é uma construção cultural, um modo de organizar uma série de práticas educativas que exercem uma função social como ponte entre a sociedade e a escola [...], é um projeto educativo composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, orientações e sequências didáticas [...], o currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente [...], o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. (In: SACRISTÁN, J. Gimenes. O currículo, uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998, apud PRADO, 2016, p.3).

Ao concluir seu parecer, a secretária Iara Prado recomenda a necessidade de que seja estabelecido na norma o uso de tecnologias a partir da formulação das competências específicas e nos objetivos de aprendizagem de cada área técnica para assegurar a importância das tecnologias na BNCC.

Finalmente, em relação à reforma curricular e à sua implantação no microcontexto da prática escolar, Prado (2016, p. 8) declara que “A BNCC se prepõe a alinhar currículos e padrões de competência em busca de coerência, complementariedade e resultados.” Porém, se utiliza de uma metáfora trazida da mitologia grega para pontuar um ponto de fraqueza da educação de base no Brasil, registrando que “[...] o calcanhar de Aquiles, continua sendo a formação inicial do professor brasileiro.” (Id.).

O segundo dos pareceres de especialistas selecionados dentre os divulgados no histórico da BNCC foi elaborado por Maria Alice Setubal, graduada em ciências sociais pela Universidade Estadual de São Paulo (USP), mestre em ciências políticas e doutora em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Atualmente, a professora Setubal é presidente do Conselho Curador da Fundação Tide Setubal, uma Organização Não Governamental (ONG) criada em 2006 para oferecer cursos e projetos culturais em regiões socioeconomicamente carentes nas periferias urbanas como foco dos trabalhos, que foram iniciados com ações sociais na década de 1970 na zona leste de São Paulo. (FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL, 2022).

A professora Alice Setubal, que é filha do industrial, banqueiro e ex-prefeito de São Paulo, Olavo Setubal (1923-2008), é também herdeira do grupo Itaú/Unibanco, onde preside o Conselho de Administração do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), criado em 1987 por aquela instituição financeira e integrante do Movimento Pela Base Comum, secretariado pela Fundação Lemann.

O Cenpec (2022) se apresenta na internet como uma organização da sociedade civil sem finalidade lucrativa, reconhecida como uma referência na produção de material didático, organizadora de ações voltadas ao enfrentamento das desigualdades sociais e econômicas, atuante no desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, na formação de profissionais de educação, na ampliação e diversificação do letramento e no fortalecimento da gestão educacional e escolar.

Feita a apresentação da professora Alice Setubal e das instituições as quais ela integra, para que seja pontuada a perspectiva de influência da parecerista no contexto de produção de textos de políticas educacionais, seu relatório analisou a seção de Introdução da segunda versão da BNCC, comentando sobre o mérito e sobre pressupostos em relação ao conteúdo.

Sobre o mérito em relação à clareza, coerência interna e consistência, Setubal (2016, p. 1-2) reconheceu que “a Introdução é bastante clara, apresenta maior legibilidade que a versão anterior; nela também está mais destacada e evidente a própria função da BNCC e o papel das redes de ensino e das escolas no desenvolvimento de suas propostas curriculares...”. Porém, em

relação aos pressupostos da BNCC sobre “uma adoção coerente – e que servirá a todos os componentes curriculares – de uma organização do conhecimento em competências...” (SETUBAL, 2016, p. 3), a professora advertiu sobre a possibilidade de não ser aceita como unanimidade pelos docentes no microcontexto da prática escolar.

Para defender sua argumentação, Setubal se apoiou em um artigo de CRAHAY, Marcel. (*Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. Revue Française de Pédagogie*, n. 154, p. 97-110, jan. – mar., 2006, apud Setubal, 2016, p. 3.), autor que pesquisou as relações entre opções éticas e os dispositivos e práticas educacionais que estruturam o processo de ensino e aprendizagem para se obter a equidade social. No caso da organização do conhecimento em competências, Setubal observou que “A avaliação sobre pertinência desse modo de organização não é unânime.” (Id.).

No sentido de reforçar seu entendimento anterior, Setubal citou Batista para afirmar que a não aceitação unânime da lógica da aprendizagem por competências como pressuposto da BNCC poderia oferecer “[...] dificuldades de apropriação de documentos curriculares por docentes, cuja formação e ação tendem a se organizar em torno de ‘conteúdos’ que podem ser abordados discursivamente.” (BATISTA, A. A. G. Aula de Português: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997, apud Setubal, 2016, p.3).

Embora tenha feito as advertências anteriores, a parecerista reconheceu ser a organização do conhecimento em competências a que “melhor traduz as finalidades da maior parte dos componentes curriculares no mundo contemporâneo, voltadas não apenas para o saber, mas também para o saber-fazer (entendido num sentido amplo), aí incluindo o saber-conhecer em novas situações.” (SETUBAL, 2016, p.3.).

Mesmo em concordância, a parecerista insiste no alerta de que, para efeito de “desenho curricular bem como didático”, as competências apresentadas na proposta entre os três grupos – pessoais e sociais, cognitivas e comunicativas – devem ser “[...] abordadas com maior cautela”, pois demandam a “[...] importância de se destacar as inter-relações entre elas” no exercício da aprendizagem, uma vez que

A não articulação entre esses três grupos de competências é especialmente danosa no caso das chamadas ‘pessoais e sociais’: desvinculadas do conhecimento, podem se converter apenas em ‘doutrina’ ou sistema ‘moral’, ou em ‘disciplina’ escolar apenas (embora não se negue a importância desta), mas não em algo que favoreça a heteronomia. (SETUBAL, 2016, p. 4, destaques da autora).

Para aprofundamento dessa temática abordada pela parecerista, ela recomendou a consulta a duas fontes bibliográficas de acordo com cada interrelação entre competências para as relações entre:

- a) linguagem e cognição: CHOMSKY, Noam. **Cartesian Linguistics: a chapter in the history of rationalist thought**. Edited by James McGilvray. 2 th. ed. New Zealand: Cyberaddictions, 2002. 1 th. ed. 1965;
- b) dimensões socioafetivas e atitudinais de um lado e cognitivas de outro: SMOLKA et al. **O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, no. 130, p. 219-242, jan.- mar., 2015. (SETUBAL, 2016, p. 3-4, grifos meus).

Ainda enfatizando seu apoio à lógica de organização do conhecimento em competências da BNCC, Setubal (2016, p. 4 apud Brasil, 2016b, p. 5, ênfases do documento) se apoiou no próprio texto do documento da versão avaliada, isto é, de que “[...] a LDB/1996 desloca o foco do currículo. No lugar dos conteúdos mínimos a serem **ensinados**, [...] orienta para a definição das **aprendizagens pretendidas**, o que significa dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências”.

A professora Setubal também observou que “[...] o deslocamento do ensino para o aprendizado não implica necessariamente a opção pelo desenvolvimento de competências, mas uma atenção ao processo de aprendizado, que pode ser de conhecimentos ou mesmo de habilidades.” (SETUBAL, 2016, p.4).

Finalizando, Setubal sugeriu que fosse incluído no conteúdo da BNCC a importância de se desenvolver uma argumentação, no que diz respeito ao deslocamento da prática moderna de ensino padronizado e baseado na exposição dos conteúdos mínimos, para a organização do conhecimento em competências propostas, a fim de esclarecer os docentes e buscar a desejada unanimidade na categoria.

O terceiro parecer sobre a segunda versão da BNCC que selecionei para análise foi elaborada por Dave Peck, diretor executivo da instituição britânica de empreendedorismo educacional The Curriculum Foundation, ex-professor das escolas elementares em Birmingham, na Inglaterra, que trabalhava como consultor educacional desde a fundação da instituição em 2009. Em maio de 2014, o *British Council* convidou Peck para participar de conferência organizada pelo CONSED e, desde então, ele passou a colaborar com o MEC por meio de seu trabalho com a Fundação Lemann.

Ao ler e traduzir o relatório escrito em língua inglesa por Peck (2016) , percebi sua habilidade e experiência para com a produção de textos de políticas educacionais, pois o

consultor britânico colocou ênfase ao recomendar, por exemplo, a inclusão de referências aos marcos legais aos quais a BNCC está vinculada, incluir parágrafos iniciais para cada seção da norma para esclarecer sua finalidade e evitar interpretações dúbias na receptividade e execução das instruções tal como estabelecidas, assim como sugeriu a inclusão de explicações didáticas essenciais sobre o conceito de competência e suas variações adotadas pela BNCC.

Considerarei, portanto, um parecer de sentido tático sobre detalhes do discurso textual recomendados para influenciar a produção de um texto de política educacional voltada para a operacionalização. Nesse trabalho, Peck usou toda sua experiência internacional em “*world-class curriculum for every learner*”, tal como está divulgada a visão da *The Curriculum Foundation*.

A *The Curriculum Foundation* se apresenta em sua página oficial na internet como “[...] uma fundação sediada no Reino Unido que fornece suporte, aconselhamento e orientação relacionados ao currículo.” (THE CURRICULUM FOUNDATION, 2022). Essa organização informa que trabalha ao redor do mundo com escolas, sistemas escolares, organizações governamentais e com ministérios, “[...] para levar a experiência de seus consultores e conhecimentos para auxiliar no desenvolvimento de competências nas organizações.” (Id.). Trata-se, portanto, de uma empresa internacional de empreendedorismo de políticas educacionais.

Ao comentar sobre o item 1.1 da Introdução – A construção dos Padrões Nacionais de Aprendizagem Brasileiros – Peck (2016, p. 1, destaque do autor) sugeriu que “Um título mais apropriado poderia ser: ‘O processo de desenvolvimento dos Padrões Nacionais de Aprendizagem do Brasil’”, alegando que ficaria mais evidente, no título, a percepção para quem tiver acesso à BNCC de que ela foi elaborada em decorrência de um extenso processo de consultas. Com essa sugestão, o objetivo do consultor foi evitar a suspeita de construção da BNCC como resultado de iniciativas isoladas e/ou centralizadas comumente verificadas nas práticas tradicionais de formulação de políticas educacionais no Brasil, ao fazer constar a característica consultiva daquele processo da BNCC.

Ainda sobre o mesmo item 1.1, o consultor sugeriu que fosse incluída

uma declaração sobre a intenção de se envolver com um grande número de partes interessadas antes de fornecer os números referentes ao número de contribuições e ao alcance dos grupos de partes interessadas. Outro ponto que poderia ser ressaltado com mais força é o fato de que o processo foi desenhado com duas rodadas de consulta (em vez de uma) para que se pudesse levar mais em conta a opinião das partes interessadas no aprimoramento dos padrões.

A apresentação desses dados impressionantes no início do documento, relativos aos números envolvidos na consulta, contraria qualquer possível crítica quanto ao engajamento insuficiente com o público e/ou profissionais da educação. (PECK, 2016, p.1).

Na citação anterior, Peck reforçou a importância de afirmar que o processo se desenvolveu da forma participativa e com engajamento suficiente para enfrentar qualquer reação de desqualificação da BNCC sobretudo pela ótica político-participativa, por parte dos operadores da educação e da sociedade em geral, para proporcionar-lhe um *status* de norma legal democraticamente produzida.

Ao comentar sobre os padrões nacionais de aprendizagem brasileiros dentro da seção de Introdução da BNCC, Peck (2016, p.2, destaque do autor) alertou que “[...] o termo ‘competências’ não é facilmente compreendido.” Nessa passagem do texto da norma, para agregar sentido e valor prático ao termo competência e torná-lo mais claro, o consultor sugeriu incluir uma frase que fizesse referência às oportunidades que poderiam surgir para os estudantes, caso eles desenvolvam não somente o que eles poderão conhecer, mas também o que eles podem fazer com o aprendizado.

Peck também abordou a falta de uma explicação mais clara sobre “[...] por que adotar uma base nacional curricular?” A expressão internacional de base comum curricular é *National Learning Standards* (NLS) e ele fez duas recomendações voltadas para uma visão de padrão global para a aprendizagem comum: não havia menção à comparação do processo de elaboração da BNCC com alinhamentos e padrões internacionais de NLS, o que poderia distanciar o processo brasileiro de formação de base comum da importância de oferecer, a todos os alunos, a perspectiva de competir na economia global. Na mesma linha de raciocínio, Peck observou que

O termo ‘excelência’ é frequentemente usado internacionalmente para expressar o objetivo de fornecer a cada aluno a oportunidade de atingir os mais altos padrões. Há uma mensagem clara no texto sobre a equidade e sobre o aumento dos padrões, mas há espaço para uma expressão mais forte de ambição em relação a quão altos devem ser os padrões. Portanto, o uso de ‘excelência’ pode ajudar. (PECK, 2016, p. 2, destaque do autor).

O que sugere as recomendações de alinhamento com padrões internacionais de NLS e excelência para valorizar a formação curricular é a linguagem de competitividade global e de amplitude internacional de essência neoliberal. A intenção do discurso que sustenta tais tendências é a de que, na era do conhecimento e da globalização, os estudantes devem ser formados para desenvolver aprendizagens e competências que os possibilitem competir no

mercado mundial e não apenas para suprir o mercado interno dos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Retomando o ideário neoliberal que envolve o ciclo de políticas educacionais como referencial desta tese, devo considerar que a recomendação de uso de termos como excelência e competitividade, por exemplo, revela uma técnica amplamente utilizada nas escritas de políticas analisadas por Ball (2014) pelo conceito de performatividade, isto é, “[...] uma forma por excelência de governamentalidade neoliberal que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo [...] tanto individualizante quanto totalizante. Ela produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade.” (BALL, 2014, p. 66).

A ênfase nitidamente pós-estruturalista demarcada por Ball na citação acima, revela que a performatividade embarcada no termo excelência incita o ator profissional a cobrar de si mesmo mais efetividade no trabalho para buscar uma melhoria contínua de performance, podendo se sentir frustrado ou culpado se não agir daquela forma. Para Ball, a performatividade

“[...] opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual a definição de aperfeiçoamento e de eficácia é determinada por nós e indicada por medidas de qualidade e de produtividade. [...] A performatividade não é, em nenhum sentido mais simples, uma tecnologia de opressões; ela é, também, uma das satisfações e recompensas [...] é um mecanismo-chave da gestão neoliberal, uma forma de gestão *hands-off*⁵³ que utiliza comparações e julgamentos ao invés de intervenções e direção.” (BALL, 2014, p. 66-67).

Retornando ao relatório de Peck, ao tratar sobre os fundamentos pedagógicos do NLS, Peck (2016, p. 3) advertiu sobre a possibilidade de surgir questões controversas sobre a “[...] mudança de paradigma no pensamento sobre a aprendizagem, o reconhecimento de que o conhecimento não é mais suficiente e que é essencial também desenvolver as competências dos alunos.” Para ele, tal proposta, caso não seja bem explicada, escrita de forma cuidadosa, persuasiva e acompanhada de exemplos, poderá suscitar resistências e não convencer todos os atores do processo de elaboração da BNCC.

Nessa linha, Peck (2016, p. 4) sugeriu incluir na seção intitulada “[...] O conteúdo curricular para desenvolver competências, uma frase introdutória simples explicando que todos precisam de uma ampla gama de competências para operar efetivamente em sua vida pessoal e profissional.” Para o consultor, essa medida ajudaria a compreensão do leitor em perceber que,

⁵³ “O termo *hands-off* significa lidar com algo de forma a não se envolver diretamente, abrindo espaço para que outros tomem decisões – transferência de controle.” (BALL, 2014, p. 66, nota de tradução e roda pé).

ao longo da vida, há competências a serem aprendidas fora da escola e outras desenvolvidas como parte da educação formal.

Finalmente, merece ser destacada a sugestão didática de Peck para ilustrar a definição de competências com o auxílio de uma expressão semelhante à uma equação matemática, ou seja:

CONHECIMENTO + HABILIDADE + ATITUDE = COMPETÊNCIAS

Sendo:

Habilidade: uma variável composta por requisitos necessários para aplicar o conhecimento;

Atitude: uma variável aberta para refletir e pensar sobre o conhecimento e usar a habilidade apropriada. (PECK, 2016, p.4).

Encerradas as consultas e sugestões ao texto revisado da segunda versão da BNCC, o processo de elaboração da norma curricular comum estava pronto para dar forma e conteúdo ao texto da produção textual da política educacional que apresento na subseção seguinte.

3.4 A TRAJETÓRIA PARALELA DO DISCURSO DA BNCC COM A POLÍTICA DE INOVAÇÃO EDUCAÇÃO CONECTADA

A elaboração da BNCC foi iniciada em 17 de junho de 2015 pela Portaria Nº 592 do MEC (BRASIL, 2015), assinada pelo ministro Renato Janine Ribeiro, no governo da presidente Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), instituindo a Comissão de Especialistas composta por 116 membros, entre professores e pesquisadores de universidades, para a elaboração de uma Proposta da Base Nacional Comum Curricular a ser coordenada pela Secretaria de Educação Básica daquele ministério. A referida comissão disponibilizou a primeira versão da BNCC para amplo debate da sociedade em 16 de setembro de 2015.

A segunda versão da BNCC, que incorporava alterações baseadas nas contribuições da consulta pública, foi disponibilizada em 3 de maio de 2016 como proposta preliminar intitulada Segunda Versão Revista, com destaques que já foram analisados nesta seção. O histórico de elaboração da BNCC registra que, entre 23 de julho e 10 de agosto de 2016, ocorreram vinte e sete seminários estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da norma curricular, tendo o CONSED e a Undime como promotores desses seminários.

Finalizados os debates, o processo de elaboração da BNCC foi concluído em 6 de abril de 2017, data em que a proposta da Base Nacional Comum Curricular, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação, o qual realizou audiências públicas regionais em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília, com caráter exclusivamente consultivo, destinadas a colher subsídios e contribuições, resultando em 235 documentos protocolados além de 283 manifestações orais. (MEC.GOV.BR, 2021a).

Em 15 de dezembro de 2017, na gestão do Ministro da Educação Mendonça Filho, deputado federal licenciado, eleito pelo Democratas (DEM) de Pernambuco, o Conselho Pleno do CNE, presidido pelo professor Eduardo Deschamps (MEC.GOV.BR, 2018a), aprovou o Parecer CNE/CP nº 15/2017 (BRASIL, 2017a) e o texto da terceira versão da BNCC, por maioria relativa de membros daquele conselho com direito à votação, embora com três votos contrários.

Naquela oportunidade, o engenheiro e professor catarinense Eduardo Deschamps, que havia deixado a presidência do CONSED, cargo que ocupou desde fevereiro de 2015, encaminhou a aprovação da BNCC instituindo e orientando a implantação daquela norma curricular que abrangia as modalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com a exclusão do Ensino Médio, devido ao interesse político-estratégico-educacional do governo em incluir itinerários formativos na proposta curricular daquela modalidade e na estrutura da versão final da BNCC.

Em oposição, mostrando que a aprovação da BNCC não se deu sem que houvesse quem discordasse da estratégia, as conselheiras Márcia Ângela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttman manifestaram votos contrários à aprovação da BNCC, cada uma delas com suas observações complementares, porém convergentes ao alegarem que o parecer do CNE rompia “[...] com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio...”. Para elas, ao aprovar o parecer naquelas condições, o CNE estava “[...] abdicando do seu papel como órgão de Estado” (BRASIL, 2017a, p. 43), para exercer uma política de governo.

Com a decisão encaminhada, a terceira versão da BNCC foi homologada pelo então ministro Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017, por meio da Portaria Nº 1570 (BRASIL, 2017c), aprovando o Parecer CNE/CP nº 15/2017, para a implantação daquela norma curricular no governo do presidente Michel Temer (MDB).

Dois dias após a homologação pelo MEC, em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2 (BRASIL, 2017b) que instituiu e orientou a implantação da BNCC,

como **norma obrigatória**, ao longo de etapas para as respectivas modalidades da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica.

De fato, o MEC trabalhou para aprovar a terceira versão da BNCC sem a modalidade do ensino médio, a qual somente foi integrada à versão final e enviada ao CNE em 2 de abril de 2018. Do ponto de vista dos marcos legais e do processo discursivo como política de Estado, é oportuno ressaltar que a BNCC havia sido prevista no Art. 210 da Constituição Federal de 1988 com a seguinte redação: “Serão fixados conteúdos mínimos **para o ensino fundamental**, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988, grifos meus):

Portanto, o texto original da Constituição Federal de 1988 para formação escolar em base comum não contemplava o Ensino Médio de forma explícita, o qual somente foi incluído na LDB/1996 com a promulgação da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. A alteração incidiu sobre o Art. 26 daquela lei regulatória, que passou a ter a seguinte redação: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e **do ensino médio** devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (BRASIL, 2013c, grifos meus).

Em 2017, já com o processo de elaboração da BNCC em andamento durante o governo Michel Temer, foi promulgada a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, para alterar novamente a LDB/1996 e outras leis correlatas. As alterações de maior relevância para orientar a formação de base comum concentraram-se no Ensino Médio, para

incluir o Art. 35-A. “A **Base Nacional Comum Curricular** definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação...”, e alterar o Art. 36 para: “O currículo do ensino médio será composto pela **Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino...” (BRASIL, 2017e, grifos meus).

Essa alteração, que teve como foco a introdução da expressão itinerários formativos, antecipando a intenção política do governo em privilegiar as carreiras profissionais e as aprendizagens essenciais como estratégias para um Ensino Médio integrado à lógica do desenvolvimento de competências, se deu após um contexto de tensão nacional e de mudança de governo no Executivo Federal.

O cenário de mudança teve como motivação o processo de impedimento da presidente Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores - PT), que foi iniciado em 2 de dezembro de 2015 e concluído em 31 de agosto de 2016, com a posse em definitivo do então vice-presidente Michel Temer, estabelecendo uma polarização política que dividiu a sociedade e provocou protestos e acusações de golpe de Estado pelos partidários do PT e demais partidos da esquerda, resumidos no grito de protesto “Fora Temer”. Naquele contexto sociopolítico, em meio a operações de combate à corrupção envolvendo políticos e empresários, qualquer ação partindo do governo era suspeita.

Outra alteração na política educacional que merece ser destacada na LDB/1996 deu-se no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, o qual passou a estabelecer no inciso XIII do Art. 3º a “garantia do direito à educação e à **aprendizagem ao longo da vida** (BRASIL, 1996, grifos meus). Esse princípio foi incluído com a promulgação da Lei 13.632 de 6 de março de 2018 (BRASIL, 2018c), também no governo Michel Temer, exclusivamente para incluir como princípio no marco regulatório da educação nacional a expressão que, como analisei, foi utilizada pelas Comunidades Europeias no início deste século para fundamentar as competências como estratégia para a aprendizagem.

Portanto, esse foi o desenrolar das primeiras e posteriores produções de textos das políticas educacionais estabelecidas na Constituição Federal vigente e na principal Lei regulatória da educação brasileira, que compõem os marcos legais de maior hierarquia discursiva em relação às demais produções textuais de políticas educacionais para assegurar pertinência e coerência para a formação de base comum na educação básica.

Nessa lógica, a versão final da produção textual da BNCC é, logo na apresentação, assinada pelo então Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, ex-vice-presidente do Consed, para assegurar o teor oficial como produção do Estado e de Estado apresentada como um documento completo e atual para “[...] garantir o conjunto de **aprendizagens essenciais** aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez **competências** gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus **projetos de vida** e a continuidade dos estudos.” (MEC.GOV.BR, 2018b, p. 5, grifos meus).

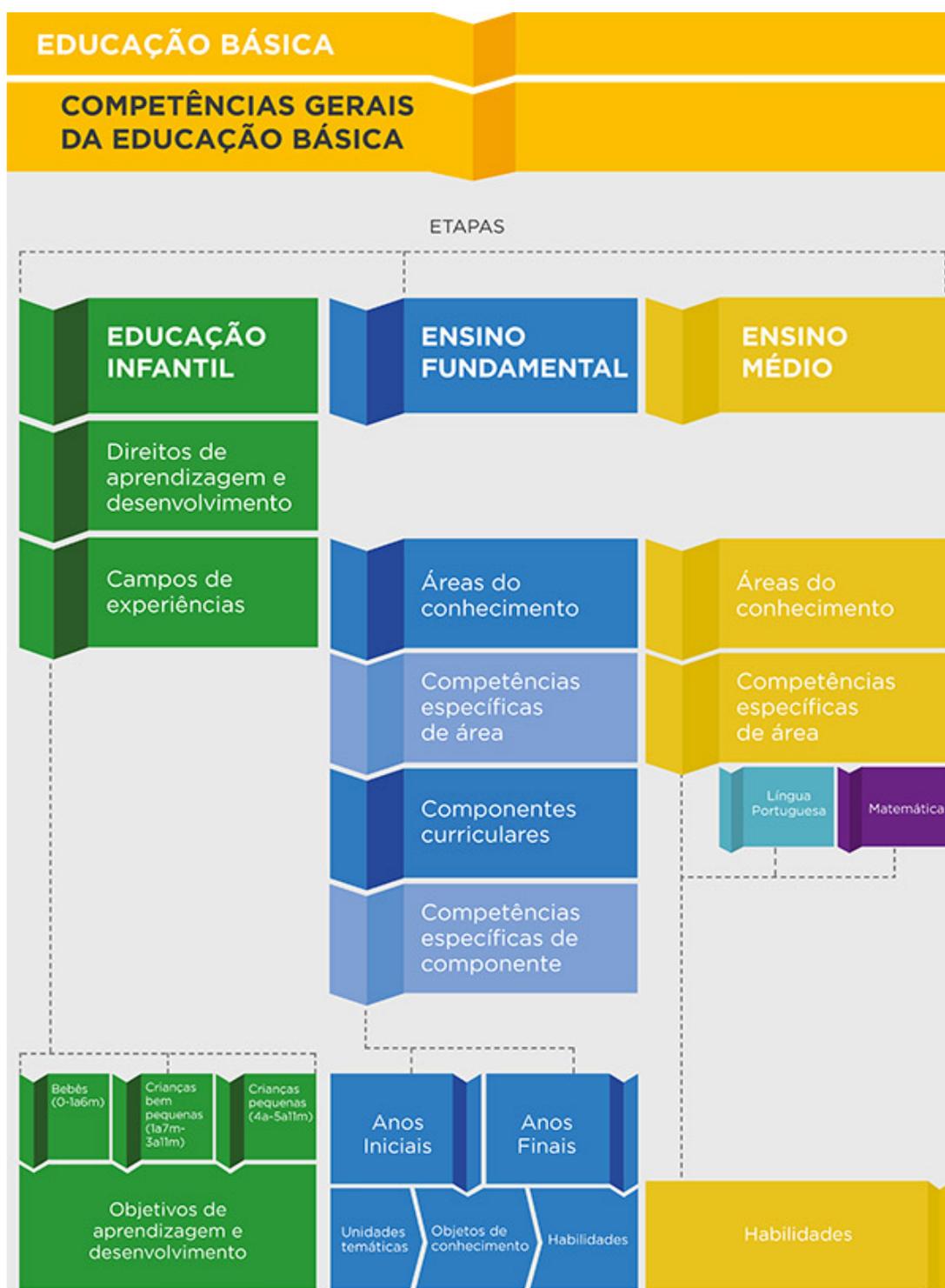
Na sequência, a Introdução é iniciada com a definição da BNCC, na qual foi destacada a expressão **aprendizagens essenciais**, em negrito, logo na terceira linha do primeiro parágrafo, que também registra o vínculo legal do documento com o PNE e com o § 1º do Artigo 1º da LDB/1996, e orientada pelos princípios que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, para estabelecer a pertinência com os marcos legais da educação nacional e suas respectivas diretrizes fundamentais.

Em relação à estrutura da BNCC, a Figura 33 mostra que ela se apoia no desenvolvimento de dez competências gerais a serem desenvolvidas como perfil de saída dos estudantes a partir das aprendizagens essenciais definidas na BNCC. No contexto da BNCC, a “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (MEC.GOV.BR, 2018b, p.24).

A estrutura de competências da BNCC abrange as etapas de aprendizagens essenciais da Educação Infantil, para explorar campos de experiência com crianças até 5 anos de idade. No Ensino Fundamental, as aprendizagens devem ser trabalhadas em áreas de conhecimento com competências específicas, formando os componentes curriculares dos anos iniciais, com unidades temáticas e objetos de conhecimento e, nos anos finais, retomando e avançando em objetos de conhecimento associados ao desenvolvimento de habilidades.

No Ensino Médio, retomam-se, aprofundam-se e acrescentam-se novas áreas de conhecimento, iniciadas com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, explorando competências específicas para o desenvolvimento de habilidades e completando a educação básica.

Figura 33 – Estrutura da Base Nacional Comum Curricular



Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 28 fev. 2022.

Uma vez organizada essa estrutura, a expectativa criada pela BNCC é a de que as áreas de conhecimento sirvam de referências para favorecer a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares das redes escolares. Essa comunicação educativa deverá combinar a conceituação das Unidades Temáticas, com o estudo teórico dos

Objetos de Conhecimento, levados à problematização como Habilidades pedagógico-didáticas, para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das competências gerais pelos estudantes.

Ainda sobre a vinculação da BNCC com as políticas e interesses nacionais, a Introdução da BNCC reforça a sua vocação de contribuir para a integração das políticas e ações da Educação Básica para formação de professores, avaliações, produção de conteúdos e critérios de ofertas de infraestrutura integradas à Federação, aos estados e aos municípios, no sentido de incentivar processos com ações colaborativas para se atingir a desejada qualidade da educação.

Em seguida, deixando as vinculações legais para entrar propriamente dito no contexto discursivo e central da BNCC, a Introdução destaca novamente as aprendizagens essenciais que estariam definidas ao longo do percurso da Educação Básica na BNCC, como garantias para “[...] assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (MEC.GOV.BR, 2018b, p. 8).

Portanto, o discurso político central da BNCC remete à compreensão de que competências são a base. Mais precisamente, uma dezena delas consubstanciadas em grupos que favorecem as relações pessoais e sociais, cognitivas e comunicativas, conforme infográfico mostrado na Figura 34, devem ser trabalhadas pedagogicamente – em campos de experiências (na educação infantil), áreas de conhecimento, componentes curriculares e habilidades (no ensino médio e no ensino médio) – em base comum no microcontexto escolar local.

Assim, o Estado brasileiro entende que, assegurará:

- a) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes da educação básica em aprendizagens essenciais, com a formação estruturada estrategicamente em competências, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho ao longo de toda vida, como estabelecem a CRF/1988 e/ou a LDB/1996;
- b) a vocação da norma curricular de base comum para gestão operacional e de performance pelos profissionais da educação e pela sociedade, baseada nos referenciais de metas e estratégias do PNE e nos princípios e valores das DCN, enquanto política pública para a educação básica no Brasil.

Figura 34 – Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular



Disponível em: <http://www.luizrosa.com.br/por-que-o-rosa/>. Acesso em 13 mar. 2022.

Dentre as dez competências gerais da BNCC, destacarei para efeito desta tese a de número cinco, cujo texto produzido orienta uma formação para cultura digital e habilidades com TDIC, ou seja,

5 Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (MEC.GOV.BR, 2018b, p. 9).

Na primeira parte do texto da competência 5 – Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação... – o sentido do discurso está voltado para o conhecimento e a aprendizagem da técnica e dos dispositivos tecnológicos, o que pressupõe, especificamente, ter acesso a objetos de estudo da história da indústria eletrônica e da

computação, da teoria tecnológica (*software, hardware*, componentes da eletrônica elementar, linguagem digital e redes digitais) e de experiências de aplicação com dispositivos digitais, como computadores, *smartphones, tablets*, lousas digitais, *modem*, roteadores e redes digitais.

A segunda parte do texto discursivo da competência sobre cultura digital – [...] de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) ... – o sentido do discurso orienta para o conhecimento e a aprendizagem articulados com objetos de aprendizagem das áreas da sociologia, da linguagem e do comportamento ético, para que sejam selecionadas aplicações construtivas e significativas para o meio social da cultura digital e da cibercultura.

Na terceira parte do texto – [...] para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. – a orientação do discurso pressupõe a proficiência em relação aos conhecimentos e à aprendizagem das duas primeiras partes do texto da competência, uma vez que, nesta última, busca-se o perfil desejado de saída da educação básica com as aprendizagens essenciais, incluindo habilidades para pesquisa, produção e difusão de produtos na cultura digital e na cibercultura em progressão, até os anos mais avançados do ensino médio e formação elementar básica para o aluno concorrer no ENEM⁵⁴ e iniciar o Ensino Superior.

Para que os desafios da formação e do trabalho pedagógico possam ser superados, em qualquer das três partes do texto da competência 5 analisados anteriormente, é condição essencial e necessária que as redes e as unidades escolares avaliem a competência digital e ofereçam formação inicial e continuada aos gestores das escolas e docentes, invistam em infraestrutura adequada de energia elétrica e acesso à internet de qualidade, além de ambientes para aprendizagem, de materiais e dispositivos de TDIC em condições quantitativas e operacionais para a utilização pelos alunos e professores.

Portanto, as demandas e os desafios colocados pela Competência 5 da BNCC não poderão ser alcançados e assegurados sem um planejamento abrangente sobre os recursos e orçamento e um eficiente programa de gestão administrativa e técnico-operacional.

Nesse sentido, o programa para gestão da inserção da TDIC e inovação pedagógica que o MEC e suas instituições parceiras conceberam concomitantemente com a elaboração da

⁵⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído em 1998 para avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica, visando à seleção para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni), assim como a cerca de 50 instituições de educação superior portuguesas. Os participantes do Enem também poderão pleitear financiamento estudantil em programas do governo brasileiro, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem são objeto de estudos e indicadores da educação básica. (MEC. GOV. BR., 2022c).GOV.BR

BNCC, foi o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), instituído por meio do Decreto N° 9.204 de 23 de novembro de 2017 (BRASIL, 2017d), no final do governo do presidente Michel Temer, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

O PIEC está publicado no portal do MEC na internet, na página **educação conectada** (MEC.GOV.BR, 2021c), que divulga textos, vídeos, imagens e manuais acessando os *links* do Programa, sobre a Legislação e permite acesso à Plataforma Integrada, que dá acesso à recursos de multimídia destinados ao ensino pedagógico, e à AVAMEC, um ambiente virtual de aprendizagem para formação de profissionais das redes de educação básica. Na mesma página da **educação conectada**, são divulgadas Notícias, uma área de Perguntas e Respostas mais frequentes sobre o PIEC e um endereço eletrônico e telefone de acesso gratuito para Contato.

No *link* de apresentação do PIEC, há dois vídeos que divulgam um resumo do programa e orientam profissionais lotados nas escolas das redes a fazerem testes de viabilidade técnica de suas escolas, com a finalidade de identificar o nível de inserção de tecnologia no ambiente escolar, respondendo a um questionário através do aplicativo para *smart phone* da Figura 35.

Figura 35 – Aplicativo educação conectada



Disponível em: <http://aplicativos.mec.gov.br/?pagina=educacao-conectada>. Acesso em 23 mar 2022.

A descrição na página do MEC explica que o aplicativo educação conectada “[...] foi desenvolvido como ferramenta complementar ao Programa de Inovação Educação Conectada para realizar cálculos a partir de informações prestadas pela escola, a fim de identificar o nível de adoção de tecnologia no ambiente escolar. (MEC.GOV.BR, 2021b).

A depender das respostas sobre os dispositivos tecnológicos com os quais a escola está equipada e o grau de utilização com acesso à internet, o aplicativo faz um diagnóstico, classificando a unidade escolar nos seguintes níveis:

- √ Emergente – em fase inicial de implantação;
- √ Básico – uso maior na gestão e utilização limitada por professores e alunos;

- √ Intermediário – uso frequente em sala de aula como facilitador do ensino e da gestão;
- √ Avançado – presente no dia a dia da escola, contribuindo para melhoria dos processos de ensino, aprendizagem e de gestão. (MEC.GOV.BR, 2021b).

Em síntese, o PIEC, que havia sido idealizado e coordenado pelo CIEB, responsável pela produção do Marco Conceitual Escola Conectada, definiu o conceito de escola conectada, influenciou a aceitação do PIEC como política pública para a educação básica e continuou atuando politicamente e com ações de diagnóstico, suporte técnico e acompanhamento através de seus parceiros nas redes de ensino em todo Brasil.

Para o CIEB, o conceito de Escola Conectada compreende

Uma escola que possui ‘visão estratégica e planejada’ para o uso da tecnologia na educação, expressa em seu currículo e nas práticas pedagógicas, com gestores/as e docentes com ‘competências digitais’ desenvolvidas, com ‘recursos educacionais digitais’ selecionados e alinhados ao currículo, e com a ‘infraestrutura’ adequada.

[...]

Com isso, é capaz de oferecer ‘ensino híbrido’, integrando momentos presenciais e online (sic), utilizando tecnologias digitais para ampliar o tempo, o espaço e o ritmo de aprendizagem dos(as) estudantes. (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2021, p. 8, destaque do autor).

As propostas da Fundação Lemann e de seus parceiros e mantenedores para a Educação, apresentadas e analisadas na Seção 2 desta tese, estão compatibilizadas com o conceito de Escola Conectada concebido pelo CIEB, o qual contribuiu significativamente na formulação de políticas públicas voltadas para assegurar recursos para a inovação pedagógica na educação básica.

Deste modo, o primeiro marco legal que contribuiu para viabilizar a tramitação e a aprovação do PIEC na esfera da política pública foi a promulgação da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b), que aprovou e regulamentou o PNE, instituindo 10 diretrizes para o planejamento da gestão decenal da educação brasileira, traduzidas em 20 metas objetivas e qualitativas, a serem trabalhadas por 264 ações estratégicas no período pelo SNE. Entre as ações voltadas para fomentar a qualidade da educação básica e atingir as metas do IDEB no período compreendido entre 2015 e 2021, o Anexo Metas e Estratégias (Id.) estabeleceu uma das precursoras do PIEC:

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de

educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (BRASIL, 2014b).

O segundo marco legal, desta vez relacionado diretamente ao PIEC, corresponde à Lei Nº 14.180, de 1º de julho de 2021 que foi promulgada no atual governo do presidente Jair Messias Bolsonaro para legalizar definitivamente o PIEC, instituindo a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC/2021), conforme seu Artigo 1º, “[...] com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (BRASIL, 2021e, p.1), em consonância com a estratégia 7.15 do PNE.

Em linhas gerais, o discurso político estabelecido pela PIEC/2021 confirma e atualiza as deliberações instituídas pelo decreto Nº 9.204 (BRASIL, 2017d) sobre o PIEC e destaca a conjugação de esforços a serem executados entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil, para assegurar as condições necessárias à inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica.

A PIEC/2021, seguindo o modelo do ordenamento jurídico oficial da República Federativa do Brasil, confirma e estabelece princípios éticos e de qualidade para a política educacional, estabelece a abrangência, disciplina as condições para adesões, atribui responsabilidades a um Comitê Consultivo civil de representação plurissetorial e aprova o vínculo com a Lei Nº 12.695 de 25 de julho de 2021 (BRASIL, 2021d). Esta lei dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR)⁵⁵ para estabelecer vinculações com a PIEC/2021 e disciplinar as condições de transferência e fiscalização de recursos públicos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁵⁶ e do Fundo

⁵⁵ O PAR foi estabelecido a partir de 2011 para possibilitar que os entes federados pudessem fazer um novo diagnóstico da situação educacional local, visando a revisão do planejamento de ações e recursos educacionais dentro do decênio do PNE, baseado nos resultados mais recentes do IDEB. O PAR é vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado pelo MEC em 2007, para colocar à disposição dos estados, municípios e Distrito Federal instrumentos de avaliação e implementação de políticas para a melhoria, sobretudo, da educação básica, por meio do Plano de Metas de Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), visando a melhoria dos indicadores educacionais. (MEC.GOV.BR, 2021e).

⁵⁶ O FUNDEB é uma dotação orçamentária especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos artigos 212 e 212-A da Constituição Federal. O Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (MEC.GOV.BR, 2022b).

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁵⁷, para que não faltem recursos às demandas de aplicação da PIEC/2021 em relação aos orçamentos dos estados, municípios, Distrito Federal e da União aprovados para apoiar a educação básica.

Deve ser destacado, entretanto, o Artigo 7º da PIEC/2021 pelos sentidos do discurso do texto dirigidos diretamente à gestão operacional, ao estabelecer a seguinte redação: “Art. 7º As redes de educação básica que optarem por aderir à Política de Inovação Educação Conectada deverão adequar-se à proposta de monitoramento da Política em todas as suas dimensões.” (BRASIL, 2021e, p 1)

Desde 2017, com a execução do PIEC, a adesão das redes escolares ao programa foi voluntária e mediante o compromisso com as condições propostas. No entanto, ao tornar-se uma política pública vinculada ao PAR e aos fundos de incentivo e de financiamento da educação, a PIEC/2021 atraiu, para si, os interesses institucionais e competitivos das redes escolares pelas transferências de recursos financeiros assegurados pela União e pelos entes federativos que costumam ser proporcionais aos interesses dos governos vigentes.

O desenvolvimento da Competência Geral 5 da BNCC pelos estudantes com as aprendizagens essenciais nas práticas escolares, conforme estabelecem as políticas afins, deverá ocorrer de forma consubstanciada com as outras nove competências estruturais da norma comum obrigatória, para garantir os direitos previstos na legislação e atingir os objetivos estratégicos da educação básica no Brasil.

A execução regular desse processo demandará o investimento e a manutenção em recursos materiais e infraestrutura, a formação continuada dos profissionais envolvidos e a avaliação operacional dos resultados pelas redes escolares aderentes a PIEC/2021. Essas atividades são típicas do modelo empresarial de organização e deverão ser submetidas às condições de monitoramento do Artigo 7º da política educacional, demonstrando que as influências e as ações de forte inspiração neoliberal surtiram efeitos na produção dos textos da BNCC e do Programa de Inovação da Educação Conectada.

No neoliberalismo,

⁵⁷ O FNDE, autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública, o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios) [...] para atender projetos e programas de Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil e para o Programa Inovação Escola Conectada. (MEC.GOV.BR, 2022a).

[...] a concorrência e o modelo empresarial constituem um modo geral de governo, muito além da ‘esfera econômica’ no sentido habitual do termo. [...] A exigência de ‘competitividade’ tornou-se um princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios, mesmo os mais distantes dos enfrentamentos comerciais no mercado mundial... (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 26-27, destaque dos autores).

Portanto, sob consistentes garantias legais apoiadas por orçamentos expressivos – o FNDE foi orçado em R\$ 45.600.000.000,00 e o FUST em R\$ 658.000.000,00 em 2022 –, a importância das políticas educacionais estabelecidas pela BNCC e pela PIEC/2021 estão postas no Brasil e submetidas à concorrência de interesses regionais e setoriais que irão revelar as relações entre a verdade e o poder na educação básica, como política de Estado (e/ou de governo), sob um regime democrático e neoliberal, com monitoramento do MEC, das organizações civis organizadas em redes globais de influência, da opinião pública e da imprensa.

No microcontexto local, a abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) defende que o conteúdo discursivo das políticas educacionais, que representam as leis e a concepção do Estado sobre a educação nacional, estará sempre submetido às interpretações e às traduções dos atores responsáveis pela execução da educação propriamente dita, para adequá-lo às tradições didático-pedagógicas, potencialidades e limitações de cada rede ou de cada unidade escolar.

Na Seção 4 seguinte, pesquisei como os textos das políticas selecionadas foram interpretados e recontextualizados pelos profissionais da educação lotados na SEMED e na EMEF Oviedo Teixeira integrante da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju para completar a análise das categorias da abordagem do Ciclo de Políticas Educacionais.

4 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO MICROCONTEXTO LOCAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU

“A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política.”

Stephen J. Ball

O objetivo desta seção foi pesquisar o microcontexto da prática escolar local na Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (SEMED) e na RPMEA por meio da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Oviedo Teixeira, como a terceira categoria da abordagem do Ciclo de Políticas, para compreender o processo discursivo de seus atores ao estabelecerem as ações de inserção de TDIC e apropriação da cultura digital no Ensino Fundamental, tendo como referências a BNCC e a PIEC/2021 no imaginário neoliberal contemporâneo.

O primeiro contato com a SEMED referente a esta pesquisa ocorreu em 29 de janeiro de 2019, data em que comuniquei meu interesse em continuar desenvolvendo pesquisas no Ensino Fundamental da RPMEA, solicitei o Termo de Anuência para autorização da pesquisa de campo e, aproveitando a rara oportunidade diante de profissionais do Departamento de Educação Básica (DEB), registrei a primeira tomada de dados e informações naquele órgão. Em 2 de abril de 2019, recebi a autorização solicitada conforme Anexo A.

Porém, a primeira entrada programada em campo, no prédio conhecido como Anexo II da SEMED, localizado na Avenida Pedro Paes Azevedo, 761, no bairro Grageru em Aracaju, ocorreu somente em fevereiro de 2020, para apresentar o projeto desta tese que havia sido aprovado no exame de qualificação, em dezembro de 2019 na UFS, sugerir o perfil dos participantes a serem convidados e sensibilizados e propor a aprovação das agendas para levantamento de dados documentais e entrevistas no campo.

Naquela oportunidade em que eu estava completando o segundo ano no curso de doutorado, as análises das categorias dos macrocontextos das redes globais de influência (Seção 2) e de produção de textos das políticas educacionais (Seção 3) ainda não haviam sido concluídas. No entanto, as considerações finais da pesquisa do mestrado (PEREIRA, 2015) e as informações atualizadas sobre o mesmo cenário da SEMED e da RPMEA, levantadas até o início de 2018, serviram de referência para que eu estabelecesse uma continuidade da investigação anterior, voltada para o aprofundamento epistemológico da problemática que insistia em se manter sem alterações significativas no microcontexto local.

Assim, o principal dentre os condicionantes sociotécnicos que analisei nas considerações finais da pesquisa do mestrado, intitulada A LOUSA DIGITAL INTERATIVA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU: uma tecnologia digital de informação e comunicação como vetor de transformação cultural, foi contextualizado e considerado como o problema desta pesquisa de doutorado, ou seja: as dificuldades com processos discursivos de implementação de políticas educacionais para inserção de TDIC no ensino fundamental público em Aracaju, para que os profissionais da educação pudessem dominar seus recursos instrumentais e compreender sua capacidade estrutural, possibilitando a apropriação crítica da cultura digital no processo de ensino e aprendizagem da RPMEA.

Dessa perspectiva, emergiram a relevância social da pesquisa e a abordagem teórica do Ciclo de Políticas Educacionais, concebido por Ball e Mainardes (2011), Ball (2014) e Ball, Maguire e Braun (2016), como referencial para orientar o aprofundamento teórico e metodológico do problema, para compreender suas implicações sociotécnicas e atingir os objetivos da pesquisa com a análise do microcontexto local de influências das políticas educacionais ligadas ao tema a ser pesquisado.

Nesse sentido, para definir o planejamento da etapa de levantamento de dados de campo no microcontexto local da Secretaria Municipal de Educação e da unidade escolar e selecionar os dados para o *corpus* da pesquisa a ser analisado em direção aos objetivos, considerei as seguintes questões norteadoras:

- a) Quais foram as políticas educacionais de inserção de TDIC e de apropriação da cultura digital implementadas pela SEMED no ensino fundamental público da RPMEA, entre janeiro de 2019 e fevereiro de 2021, e como foi desenvolvido o processo de intermediação dessas políticas por aquela secretaria da Prefeitura Municipal de Aracaju?
- b) Como se desenvolveu o processo discursivo de interpretação e recontextualização das políticas educacionais identificadas, interpondo os respectivos discursos de transferência entre o macrocontexto de produção de textos das políticas e o microcontexto local na SEMED e na EMEF Oviedo Teixeira?
- c) Quais foram os vínculos e contradições que condicionaram o processo discursivo das políticas de inserção das TDIC e apropriação da cultura digital no microcontexto local da EMEF Oviedo Teixeira em relação às categorias dos macrocontextos da abordagem do Ciclo de Políticas analisadas?

A primeira das questões norteadoras foi parcialmente respondida na primeira tomada de dados e informações citada anteriormente, em 29 de janeiro de 2019, juntamente com outras revelações relevantes. Naquela oportunidade, munido de um *smartphone* equipado com um

aplicativo de gravação de voz, eu questioneei o interlocutor sobre como se processou a intermediação comunicativa das políticas educacionais para a inserção de TDIC e apropriação da cultura digital na RPMEA? O profissional da educação do DEB identificado nesta pesquisa com o código PE 1⁵⁸ respondeu que:

A gente vai fazer duas mesas... nas quais serão apresentadas a BNCC – e aí você pode dizer assim: mas a essa altura? o que é que acontece? Uma decisão da gestão anterior, retirou a RPMEA do debate da BNCC porque a Secretaria fez a opção por programas da rede, por exemplo: ela fez opção do Instituto Positivo, do Programa Estruturado do Instituto Alfa e Beto e, por isso, entendia que não competia à RPMEA participar do debate de formulação de outro currículo senão da execução desses. [...] Então, enquanto os professores das outras redes municipais e da própria rede estadual... discutiam a BNCC, a RPMEA esteve alheia a isso, aliás, nos anos de 2015 e 2016. [...] Então, amanhã, a gente vai fazer uma apresentação e uma longa discussão, mas também vamos discutir o currículo estadual que foi formulado a partir da BNCC e vamos convidar os professores da RPMEA para, num calendário, construir, produzir uma variação do documento estadual [...] entendendo que a gente precisa fazer adequações à realidade da rede municipal, a gente vai produzir, a partir dessas consultas aos professores, cadernos complementares. (PE 1).

O discurso de PE 1 revelou que a BNCC era uma das políticas educacionais de inserção de TDIC e de apropriação da cultura digital a serem implementadas pela SEMED no ensino fundamental público da RPMEA, respondendo parte da primeira questão norteadora da pesquisa para esta categoria do microcontexto local. O entrevistado revelou também que a SEMED iniciou o processo de divulgação e de discussão oficial da BNCC com atraso, em janeiro de 2019, atribuindo aquela situação à decisão política da gestão anterior, que havia optado pelos Projetos Estruturantes entre 2013 e 2016 durante a administração do prefeito João Alves Filho de não incluir representantes da SEMED e da RPMEA nas discussões nacionais de formulação da BNCC.

Como consequência dessa segunda revelação, PE 1 me adiantou que “...a SEMED estaria iniciando um processo de ressignificação do Currículo de Sergipe...”, que estava sendo produzido sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) tendo como referencial a BNCC, para produzir uma variação daquele documento, isto é, uma recontextualização do recém criado Currículo de Sergipe proposto pela SEDUC e elaborado com base na norma obrigatória de base curricular comum, para adequá-lo à realidade

⁵⁸ Para efeito desta pesquisa, a identificação dos entrevistados(as) lotados na SEMED e/ou na EMEF Oviedo Teixeira será codificada como PE (Profissional da Educação) acompanhado com um numeral para evitar a identificação nominal dos participantes voluntários.

da rede municipal de Aracaju. A recontextualização anunciada seria materializada por meio de cadernos pedagógicos complementares.

As revelações acima representam uma pequena mostra de como as políticas educacionais podem ser recontextualizadas pelos atores em políticas, a partir das interpretações intercontextuais, para adequá-las às tradições didático-pedagógicas, potencialidades e limitações de cada rede ou de cada unidade escolar.

Na subseção seguinte, apresentei a abordagem do Ciclo de Políticas para o entendimento da proposta de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre como as escolas fazem micropolíticas para apoiar a metodologia de análise da categoria do microcontexto local na RPMEA.

4.1 O CICLO DE RECONTEXTUALIZAÇÕES CONTINUA COM A ATUAÇÃO EM POLÍTICA NO MICROCONTEXTO LOCAL

O microcontexto local corresponde à categoria de análise orientada pela abordagem do Ciclo de Políticas para analisar a atuação em políticas por profissionais da educação, isto é, um contexto discursivo de sentido teatral no qual os atores intimados a implementar textos de políticas educacionais as recontextualizam, após decodificá-las, interpretá-las, recodificá-las e traduzi-las para adaptá-las às práticas operacionais em cada escola.

Para Ball; Maguire e Braun (2016, p. 12, nota 1, destaque dos atores), os atores do microcontexto local envolvidos na atuação em políticas – *policy enactment* – educacionais, em geral professores, coordenadores pedagógicos ou gestores escolares, “[...] têm o controle de processos e não são ‘meros implementadores’ das políticas.” Com base nessa perspectiva, os autores asseguram que as políticas educacionais, embora sejam produzidas para serem implementadas no microcontexto local – algumas em caráter obrigatório –, são “encenadas, colocadas em ação” (Id.) e, nesse processo, a produção codificada do texto das políticas, que pressupõe tentativas de resolver problemas, é decodificada, interpretada e submetida a um segundo processo de compreensão e tradução não menos complexo pelos atores do contexto local.

As pesquisas que levaram Ball a propor as ferramentas analíticas do Ciclo de Políticas para o contexto local basearam-se no projeto *Atuações Políticas na Escola Secundária: teoria e prática*, financiado pelo Conselho de Pesquisas Econômicas e Sociais (ESRC) do Reino Unido, executado entre 2008 e 2011, para testar e desenvolver novas ideias sobre a atuação das políticas. Naquela oportunidade, Ball selecionou as políticas de aprendizagem personalizada,

exigências de desempenho ou padrões em Inglês e Matemática e políticas de gestão de comportamento para serem objetos da pesquisa.

As políticas acima foram escolhidas por Ball e pelas coautoras da pesquisa – Meg Maguire e Annette Braun – por representarem “[...] tipos específicos de diferentes políticas, alto perfil nacional, especificidade em relação ao alvo, foco em toda escola ou em departamentos e seus objetivos sociais, de realização ou de equidade.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 26).

A conclusão resumida da investigação acima foi a de que, em todas as áreas pesquisadas, os profissionais da educação não estavam apenas envolvidos com a realização do trabalho de políticas e com eventuais reformas que elas impunham. Relatam o autor e as autoras que:

Ao contrário, eles estavam envolvidos em processos, lutas e negociações sobre o que certas políticas significavam, o que poderia ser ou deveria ser feito na prática, como essas interpretações deveriam ser construídas e reconstruídas. [...] as políticas foram personalizadas e estavam ativas na construção e na reconstrução das identidades profissionais de vários atores de políticas. [...] as políticas foram atuadas, não implementadas.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 26).

Outro aspecto considerado pela pesquisa foi perceber que os incentivos e a mobilização hierárquica para a implementação das políticas educacionais no microcontexto local, em geral, tendem a prevalecer sobre a atuação em políticas, pois têm a ver com a ideia recorrente de que elas representam tentativas de atenuar problemas ou de corrigir fracassos ou desvios de metas do plano de educação nacional ou de governos.

Por meio da produção de textos de políticas transformados em leis e orientados para a promoção de reformas nacionais e/ou locais, a recorrência normativa legal aponta para o sentido de conservar a produção de um tipo de política que se assenta como a única resposta viável do Estado para as melhorias socioeconômicas reclamadas.

O problema, segundo os autores, é que se a política somente for considerada nos termos acima, como uma nova solução nacional e, portanto, imposta – muitas vezes como obrigatória – “[...] outros momentos dos processos de políticas e de atuação das políticas que acontecem [na operação] e em torno das escolas serão marginalizados ou passarão despercebidos.” (Ibid., p.13).

A redução do alcance das políticas e a desvalorização da importância participativa dos atores do microcontexto local e de outros que representam o entorno da escola e, a depender da política, dos próprios estudantes, tendem a considerar essa população “[...] simplesmente como

cifras ‘que implementam’” (Id., destaque dos autores), retirando-lhes a oportunidade de contribuírem na atuação em políticas que possam atender suas necessidades.

Dessa crítica extraída da observação de campo, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13, destaque dos autores) consideraram por política

[...] textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores, [gestores, técnicos e coordenadores]; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política.

Como produtos para mudanças pedagógico-organizacionais, as políticas observadas na pesquisa não eram apenas novas ideias ou imposições ideológicas, mas também incluíam inserção de artefatos materiais. Segundo os autores, seus textos “[...] raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas, mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas.” (Ibid., p.14).

Nesse ponto reside um aspecto fundamental que tem origem no macrocontexto das redes globais de influência, as quais buscam sempre transferir por dever de ofício, supostamente, a mais avançada técnica educacional desenvolvida pelos consultores internacionais e recomendar a utilização dos mais eficientes processos e plataformas tecnológicas operacionais e de gestão do mercado global.

Oferecidas no macrocontexto da produção de textos das políticas para avaliação de políticos, servidores públicos, conselheiros e assessores, essas inovações influenciam a formulação de políticas com textos escritos de tal forma compatíveis com as melhores políticas educacionais para as melhores escolas possíveis de serem implementadas e operacionalizadas, independente da realidade do microcontexto local.

Em relação a essa lógica que integra o movimento incessante do imaginário neoliberal, os autores designaram como “[...] ‘contextos fantásticos’, os textos respectivos das políticas que não se apresentam compatíveis com a realidade da escola e, portanto, “[...] não podem simplesmente ser implementados [...] tendo que ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto com os recursos disponíveis.” (Ibid. 14, destaque dos autores).

Esse processo de tradução dos textos das políticas para colocá-las em prática diante da realidade do microcontexto local ocorre, segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14-15, destaque dos autores), de

[...] diversas e complexas maneiras pelas quais conjuntos de políticas educacionais ‘fazem sentido’, são mediadas e batalhadas e, às vezes, ignoradas ou, em outras palavras, colocadas em ação nas escolas. [...] A política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida.

Assim, o referencial epistemológico de Ball, Maguire e Braun (2016) para análise do microcontexto local, a exemplo dos demais contextos de influências do Ciclo de Políticas, combina o levantamento de dados nas áreas operacionais para avaliação metodológica modernista – levantamento quantitativo de profissionais da educação, perfil de formação e de experiência, pesquisa documental, pesquisa *on-line*, levantamento de materiais, equipamentos, infraestrutura e outros dados – com uma busca por revelações pós-estruturalistas no processo discursivo das políticas educacionais para implementação na unidade escolar.

Com a abordagem pós-estruturalista e o “[...] uso das noções de Foucault sobre poder e o investimento de poder como princípio organizacional fundamental das relações sociais...”, Stephen Ball, ao ser entrevistado por Marina Avelar, pesquisadora da *University College London*, em fevereiro de 2016, afirmou que, em suas experimentações com políticas educacionais, buscou movimentar-se em direção a uma análise menos convencional e política do contexto social que se desenvolvia nas escolas. Com esse movimento, Ball percebeu que os pressupostos epistemológicos empíricos da teoria organizacional apenas, não estavam dando conta “[...] de representar a desordem, a bagunça, a incoerência da vida política das escolas, e processos concomitantes de luta, conflito e comprometimento.” (AVELAR, 2016, p. 4).

Então, Ball e colaboradoras(es) decidiram criar algumas ferramentas analíticas, algo como “[...] um conjunto de ideias que poderiam apresentar algum potencial para interpretação de políticas.” (Ibid., p.5).

A primeira particularidade criada por Ball, em 1996, foi a separação heurística entre texto e discurso,

para pensar sobre interpretação e discurso [...] sobre a diferença entre posicionar o sujeito no centro do significado como um ator interpretativo, alguém que é um interpretador ativo, tradutor ativo do mundo social. Em oposição a uma visão dele como um sujeito produzido pelo discurso, que é ‘falado’ pelo discurso, ao invés de um locutor do discurso. [...] para problematizar a forma como falamos na análise de políticas sobre os [produtores de políticas] *policy makers*, legisladores e tomadores de decisão, e atores políticos. (Ibid., p.5).

Essa ferramenta analítica possibilitou ampliar a pesquisa em políticas educacionais na medida em que tornava mais nítida a distinção entre atores como interpretadores ativos, atuantes no mundo, criadores de significados, e atores passivos, produtos de discursos, mero receptores e implementadores de significações prontas e importadas de outras origens.

A segunda ferramenta para a análise de política foi a que criou a abordagem do Ciclo de Políticas originalmente concebida em parceria com Richard Bowe. O diferencial da ferramenta foi inspirado na ideia de “trajetória de política, tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas.” (Ibid., p. 6).

Dessa concepção de trajetória de política, nasceu o entendimento, segundo Ball, sobre contextos da política: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática, onde as políticas se apresentam com características diferentes em cada um deles, criando problemáticas a serem pesquisadas em cada contexto e, assim, expandindo as possibilidades de pesquisas sobre políticas.

A terceira ferramenta analítica idealizada por Ball advém da relação entre texto e ação, i.e., a atuação em política já comentada. Com essa ideia, entretanto, o autor pretendeu apagar a implementação da linguagem da pesquisa em política, pois esse termo aparecia associado sempre à percepção normalizadora que carrega consigo,

supondo que ou se implementa a política ou a ‘implementação’ falha”, como se a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “implementa”, ou não. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então, ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que o alcance destas possibilidades criativas é, ao menos em parte, construído em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. (Ibid., p.6).

O diferencial dessa perspectiva de se analisar a política em atuação, tem a ver com a percepção de que “[...] a política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto, bem como traduzida do texto para a prática, de palavras no papel para ações em sala de aula, ou outros lugares.” (Ibid., p.7). Desse movimento provocado pela atuação em política pelos profissionais da educação surge dois processos-chave para a recontextualização das políticas educacionais no microcontexto da prática local: a interpretação e a tradução.

A interpretação da política corresponde a “[...] uma leitura inicial, um fazer sentido da política, [...] uma leitura política substancial, uma ‘decodificação’ [que] é feita em relação à cultura e à história da instituição e às biografias das políticas dos atores-chave.” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p.68, destaque dos autores).

O processo de interpretação da política pelos atores é normalmente precedido por questões do tipo: “O que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer?” (Id.), ou mesmo: “o que essa política espera de nós? O que ela está exigindo que nós façamos, se é que ele exige algo?” (AVELAR, 2016, p. 7). As respostas a essas perguntas asseguram, segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69), “[...] um compromisso [da interpretação] com as linguagens da política”, pois o processo de interpretação é uma tomada de significado discursivo intercontextos: pelo microcontexto local em relação ao texto da política produzido no macrocontexto da produção.

Por representarem compromissos institucionais, os processos de interpretação lidam com prioridades e possibilidades para as necessidades políticas, concentrando-se na atividade institucional. Assim, interpretações normalmente representam “contraposições” ao que está em operação e estabelecido no interior dos posicionamentos da escola em relação às políticas, especialmente quanto ao desempenho e ao “[...] grau e do tipo de imperativo ligado a qualquer política e às limitações contextuais do orçamento, pessoal etc.” (Ibid., p. 68).

Na prática, as interpretações “[...] são instanciadas e elaboradas em reuniões da equipe de liderança sênior [equivalente à coordenação], de funcionários, grupos de trabalho e por meio da identificação de pessoas responsáveis” (Ibid., p. 69), que podem ser enviadas pela administração central – tal como as secretarias municipais, estaduais ou distrital – ou destacadas dentro da própria instituição, ou por meio de um convênio com associações filantrópicas, consultoria ou de empreendedorismo educacional.

O outro processo-chave para a recontextualização das políticas educacionais no microcontexto local é a tradução, sendo que ela

está mais próxima às linguagens da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente atuar sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos [...], bem como a produção de artefatos e empréstimos de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e [plataformas de controle ou de conteúdo], sendo apoiado por conselheiros da autoridade local. Essas traduções também dão valor simbólico à política. (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p.69-70, destaques dos autores).

Em resumo, o sentido da tradução é o de transformar o discurso das políticas em práticas de domínio, ou assimiláveis e factíveis, por meio de treinamento prático no ambiente de trabalho ou de programas de formação continuada pelos profissionais. Nesse processo de tradução, Ball sugere que também poderá ocorrer situações de “[...] tensão entre competência e conformidade.” (AVELAR, 2016, p. 7).

Na tradução, ainda que a linguagem recodificada da política possa ser misturada a uma tendência conservadora, em relação às eventuais mudanças que o sentido das políticas possa representar para as tradições e para as condições de competência e de habilidades dos atores e da realidade local, a atuação no processo de tradução sempre oferecerá aos atores um esforço de se apropriarem do novo a partir daquilo que se tem e que é feito no contexto local.

Esse movimento dos atores locais, uma vez que seja participativo, tenderá a problematizar a política, a estimular o pensamento crítico, criativo e desenvolvedor de competências dos profissionais da educação, ao invés de ser unicamente um processo de extensão do aparato legal, como se afiguram regularmente os programas nacionais de implementação de políticas obrigatórias.

Nunca é demais lembrar a premissa de Paulo Freire (1921-1997) do diálogo para a problematização das políticas de transferência na educação:

O que se pretende com o diálogo [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. [...] É preciso que se discuta o significado desse achado científico; a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo, sua instrumentalidade. [...] É necessário que [se] reflita sobre o porquê do fato, sobre suas conexões com outros fatos no contexto global em que se deu... (FREIRE, 1977, p. 52).

Nesse sentido, a abordagem do Ciclo de Políticas não deve ser trabalhada como uma ferramenta tecnológica de pesquisa ou uma abordagem que revela como as políticas educacionais são implementadas ou não. Associada à perspectiva de problematização assegurada por Freire para uma transferência dialógica dos sentidos da política, ela é uma abertura metodológica que possibilita a análise em deslocamento das revelações sobre como as políticas são problematizadas, sejam executadas ou não, e de quais formas elas ocorrem nos intercontextos de poder e de influência que as criam e as transferem.

Na subseção seguinte, analisei a problematização das duas políticas que responderam à primeira das questões norteadoras para a análise da categoria do microcontexto local, com dados e revelações da RPMEA, em direção aos objetivos da pesquisa: a BNCC e a PIEC/2021.

4.2 A ENTRADA NO CAMPO DE PROVAS DO MICROCONTEXTO DA PRÁTICA LOCAL E A PREPARAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

As políticas educacionais selecionadas para análise qualitativa da categoria de influência do microcontexto local foram a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), com destaque para a competência geral 5, como estratégia de aprendizagens a serem desenvolvidas com a inserção de TDIC para a apropriação da cultura digital, apoiada pela lei que instituiu a Política Inovação Educação Conectada (PIEC/2021), para universalizar o acesso à internet em banda larga e fomentar o uso pedagógico das tecnologias na educação básica.

Essas duas políticas educacionais foram escolhidas para efeito desta tese por representarem, atualmente, as mais importantes políticas públicas vigentes e voltadas para a inovação na educação básica no Brasil, por se caracterizarem como tipos específicos de políticas complementares de interesse global, por possuírem abrangência nacional e demandarem continuamente ações diretas por parte das administrações centrais do ecossistema educacional e apresentarem especificidades em relação à gestão e à prática escolar com objetivos sociais, de implementação e de equidade.

Tanto a BNCC como os documentos a ela associados pela SEMED – Currículo de Sergipe, os Cadernos Pedagógicos e os Módulos de Atividades Curriculares Complementares Não Presenciais (ACNP) – não tiveram seus conteúdos analisados técnica e pedagogicamente com profundidade, pois interessava analisar os sentidos e significados que tais políticas representaram em relação ao objeto da pesquisa, isto é, o processo discursivo para a inserção de TDIC e a apropriação da cultura digital no ensino fundamental da RPMEA.

À Prefeitura Municipal de Aracaju (PMA) estão vinculadas a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Rede Municipal de Ensino de Aracaju (RMEA), sendo que esta última é composta por 75 unidades escolares, sendo 46 composta por escolas de Ensino Fundamental (EMEF) e 29 de Educação Infantil (EMEI). Nas 46 EMEF atuavam 1314 professores efetivos. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2021c).

Embora cada uma das unidades escolares operasse em regime de autonomia administrativa, financeira e pedagógica local, os processos regulatórios referentes à implantação e operação das políticas educacionais e seus desdobramentos tinham sempre como fontes regulatórias o Ministério da Educação (MEC) e os Conselhos Nacional, Estadual e Municipal da Educação.

A intermediação funcional para implementação das políticas e dos processos relacionados às atividades pedagógicas do ensino fundamental na RPMEA, tal como a inserção

de TDIC, sempre ocorreram por meio das coordenações técnicas lotadas na SEMED, especialmente a Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF), o Departamento de Tecnologia da Informação (DTI) e o Centro de Aperfeiçoamento e Formação Continuada de Educação (CEAFE), com o objetivo de assimilarem e interpretarem as políticas e darem suporte às transferências de forma padronizada e concomitante a todas as unidades escolas da rede.

Nessa lógica funcional, as escolas da rede são comumente estimuladas a absorverem projetos padronizados, possibilitando que seus profissionais tenham acessos às mesmas bases didático-pedagógicas do ensino fundamental e aos mesmos programas de formação continuada oferecidos pela SEMED, bem como às condições semelhantes de infraestrutura tecnológica, sistemas de informática e suporte técnico.

Naquele microcontexto, portanto, não houve interesse desta pesquisa em levantar diferenciações com amostras probabilísticas, porque a intenção do pesquisador não era a de generalizar os resultados do estudo para uma população mais ampla, mas indagar o objeto a ser pesquisado na sua profundidade (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Assim, A metodologia para investigação no contexto local em relação ao objeto da pesquisa se apoiou nas técnicas de pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) e de entrevistas semiestruturadas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Dessa forma, a estratégia de amostragem mais adequada para buscar os objetivos da pesquisa na categoria do microcontexto local não estabeleceu o tamanho definitivo da amostra dos entrevistados antes da coleta de dados e das entrevistas, pois os parâmetros definidores da amostra foram conhecidos somente quando os especialistas convidados aceitaram ser participantes voluntários e, ao longo do processo de pesquisa, esgotaram os dados novos sob o entendimento deste pesquisador, caracterizando a saturação da categoria (Id). A pesquisa não incluiu a participação de alunos, pais ou responsáveis dos alunos.

De posse dos dados levantados em documentos produzidos pela SEMED e por profissionais lotados na EMEF, examinei os conteúdos e comparei o sentido de seus discursos em relação aos discursos das políticas. Analogamente, a partir das entrevistas, busquei encontrar revelações discursivas sobre a atuação dos profissionais de diferentes áreas, funções e atribuições exercidas nas respectivas instituições em relação à implementação das políticas selecionadas. Com o material resultante da aplicação das duas técnicas, iniciei a análise da categoria do microcontexto local de acordo com os conceitos elencados por Ball, Maguire e Braun (2016) analisados na subseção anterior, procurando identificar, a partir das atuações em políticas reveladas pelos participantes voluntários, as interpretações e as traduções aplicadas à BNCC e à PIEC/2021.

A pesquisa documental *on-line* ocorreu entre março e abril de 2022, no portal da SEMED intitulado “A escola vai até você” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2021a), Figura 36, e na página Educação - SEMED, no *site* oficial Prefeitura Municipal de Aracaju (2021b), ambos com livre acesso à consulta pública.

Naqueles endereços eletrônicos explorei a documentação e os dados disponíveis em manuais e guias para os estudantes, professores e família, diretrizes educacionais, guia para gestores escolares, apresentações de ciclos formativos e de horas de estudos, cadernos pedagógicos *on-line*, produção interna de material pedagógico, estrutura administrativa, formação continuada de professores, unidades de ensino da RPMEA e o noticiário.

Figura 36 – Portal A ESCOLA VAI ATÉ VOCÊ



Disponível em: <https://www.clicksergipe.com.br/pais/2/61780/educacao-estudantes-da-rede-municipal-de-aracaju-continuam-com-aulas-na-tv-aberta.html>. Acesso em: 12 abr.2022.

Em relação às entrevistas com profissionais da educação, o critério de seleção dos participantes voluntários foi eminentemente administrativo e/ou técnico-operacional, pois era preciso entrevistar servidores(as) públicos atuantes em relação ao objeto de pesquisa, tendo como recorte para a análise epistemológica as ações de implementação da BNCC – geral e competência 5 – e da PIEC/2021, na SEMED e na EMEF Oviedo Teixeira.

Com a ajuda de uma profissional lotada na Coordenação de Ensino Fundamental (COEF) selecionei, a priori, as áreas técnicas e de suporte administrativo e técnico da SEMED, cujas atribuições tinham envolvimento com o processo de inserção de TDIC e com as políticas educacionais a serem pesquisadas.

A SEMED, com sede localizada na rua Wilson Rocha, 844, bairro Grageru, em Aracaju, “[...] tem por finalidade programar, organizar, executar, acompanhar e controlar as ações da política do governo municipal relativas ao desempenho, expansão, desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades educacionais...” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2020a, p. 41), em 75 unidades escolares da RPMEA. As áreas da SEMED com atribuições técnica, administrativa, de suporte tecnológico relacionadas com o objeto desta pesquisa e que tiveram profissionais voluntários entrevistados foram:

- a) Diretoria de Educação Básica (DEB), responsável pela direção das políticas pedagógicas e resultados da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial;
- b) Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF), responsável pela coordenação das políticas públicas oferecidas ao Ensino Fundamental pelo MEC e por instituições e parcerias público-privadas;
- c) Centro de Aperfeiçoamento e Formação Continuada da Educação (CEAFE), responsável pela coordenação dos programas de formação inicial e continuada do quadro de profissionais da SEMED e da RPMEA;
- d) Departamento de Tecnologia da Informação (DTI), responsável pela instalação, suporte técnico e manutenção dos sistemas de tecnologia da informação da SEMED e da RPMEA.

Dentre as escolas apresentadas pela SEMED e avaliadas por este pesquisador, tendo em vista o objeto da pesquisa, prevaleceu as condições da EMEF Oviedo Teixeira, cuja fachada está mostrada na Figura 37, por ser a escola da rede com a maior quantidade de estudantes matriculados no Ensino Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo registrado 1476 matrículas em 2021 e 1387 em 2022. A EMEF Oviedo Teixeira estava equipada com infraestrutura elétrica e telemática, com acesso à internet em banda larga – com rede cabeada em fibra ótica e distribuição *wifi* –, sendo localizada no centro do bairro Olaria, um dos mais populosos e de perfil socioeconômico típico das populações de baixa renda da periferia de Aracaju.

Em relação ao quadro de profissionais da educação, a EMEF Oviedo Teixeira possuía trinta e quatro servidores, sendo um diretor, um coordenador administrativo e dois pedagógicos, trinta professores e uma secretária. Em abril de 2022, a escola operava com 52 turmas de Ensino Fundamental, sendo 30 turmas no Fundamental I (1º ao 5º ano) no período matutino, 14 turmas no Fundamental II (6º ao 9º ano) no período vespertino e, no período noturno, eram oferecidas

3 turmas do Programa de Aceleração da Educação de Jovens e Adultos (PAEJA) e 6 turmas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 37 – EMEF Oviedo Teixeira



Imagem produzida pelo autor desta tese (PEREIRA, 2022).

A infraestrutura predial construída na EMEF Oviedo Teixeira correspondia ao modelo típico de escola da Era moderna. Entre seus ambientes identifiquei um amplo pátio de entrada em frente à sala da secretaria, Figura 38, protegida com uma janela basculante envidraçada para o atendimento presencial, uma sala da direção, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala para os professores, 22 salas de aula com ambientação convencional, como mostra a Figura 39, um laboratório de informática sem utilização devido à obsolescência e defeitos dos equipamentos, uma sala de educação especial, uma biblioteca, um amplo pátio recreativo interno, como mostra a Figura 40, uma cozinha com dispensa, um refeitório e um estacionamento.

Em termos de equipamentos de suporte didático-pedagógico, as salas de aula estavam equipadas com Lousas Digitais Interativas e as demais dependências da escola eram atendidas

por um servidor de tecnologia da informação, Figura 41, com rede de entrada em fibra ótica e distribuição cabeada e sem fio para acesso à internet em banda larga.

Figura 38 – Pátio de entrada e janela de atendimento da secretaria da EMEF Oviedo Teixeira



Imagem produzida pelo autor desta tese (PEREIRA, 2022).

As entrevistas preliminares – de sensibilização e convite dos participantes – e as semiestruturadas foram realizadas com os profissionais da SEMED e da EMEF Oviedo Teixeira em janeiro de 2019, e entre abril e maio de 2021, conforme Quadro 5, seguindo os roteiros apresentados no Apêndice A, tendo sido necessário estender a coleta dos dados até abril de

2022, após a prorrogação do prazo previsto para conclusão da pesquisa pelo PPGED - de 28 de fevereiro de 2022 para 15 de junho de 2022, conforme Anexo C. A prorrogação do prazo foi requerida em decorrência das dificuldades de realização da pesquisa na EMEF Oviedo Teixeira e na SEMED devido as medidas protetivas contra a pandemia do Covid-19.

Quadro 5 – Relação de participantes das entrevistas no microcontexto local

Campo de Provas	Local de Trabalho	Especialista	Participantes
SEMED	COEF	Pedagoga(o)	1
	DEB	Professor(a)/gestor(a)	1
	DTI	Técnica (o) em TI	1
	CEAFE	Pedagoga(o)	2
EMEF	Oviedo Teixeira	Pedagoga(o)	2
		Professor (a)/gestor(a)	3

Quadro elaborado pelo autor desta tese.

Figura 39 – Sala de aula convencional típica da EMEF Oviedo Teixeira

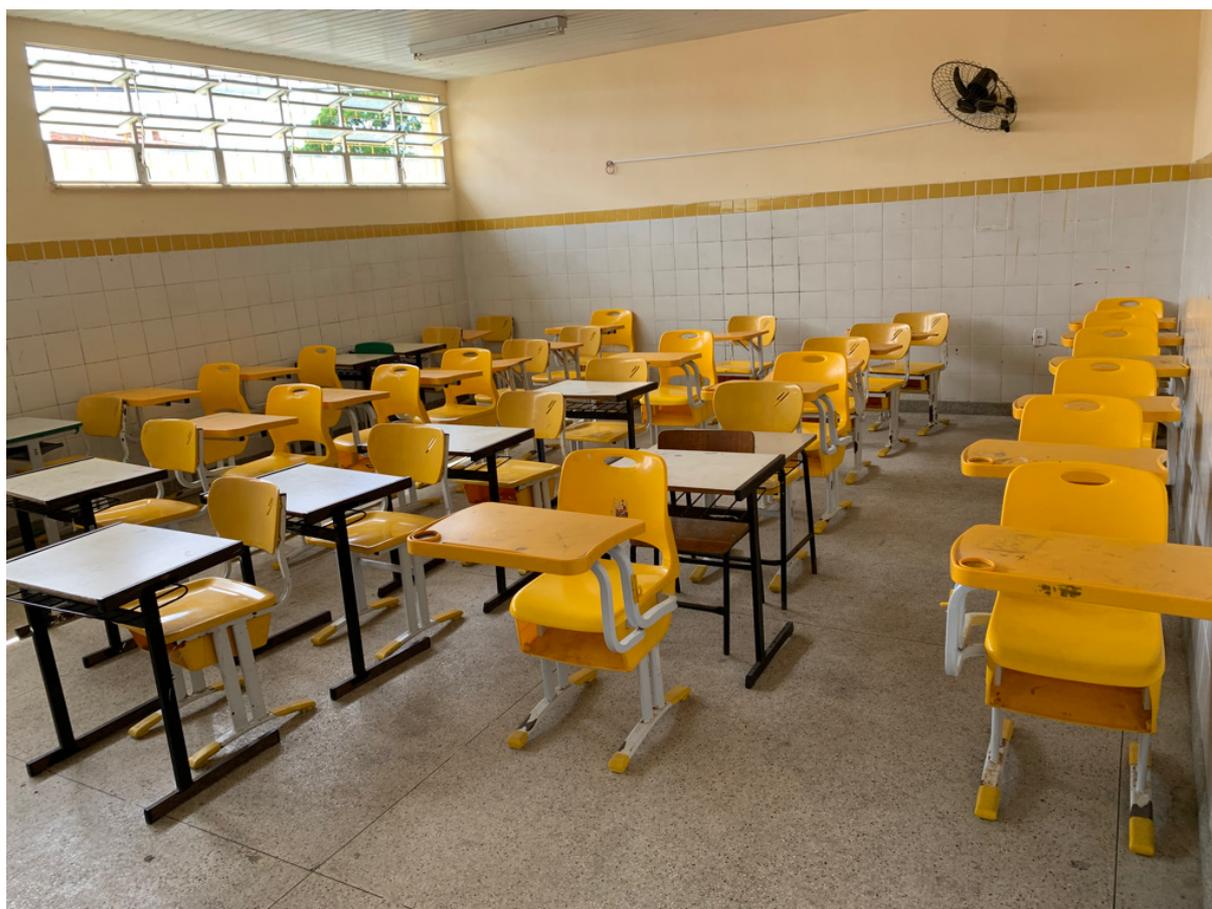


Imagem produzida pelo autor desta tese (PEREIRA, 2022).

Todas as entrevistas foram precedidas por um contato prévio com os participantes voluntários para convidá-los e sensibilizá-los sobre os objetivos, justificativas da pesquisa e para fornecer-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo consta no Apêndice B, para que formalizassem o interesse em contribuir voluntariamente com a pesquisa e tomassem conhecimento sobre as implicações e condições propostas.

Figura 40 – Pátio recreativo interno da EMEF Oviedo Teixeira



Imagem produzida pelo autor desta tese (PEREIRA, 2022).

As entrevistas presenciais foram gravadas em áudio utilizando o aplicativo de gravação do *smartphone* e as entrevistas *on-line*, no período da pandemia do Covid-19, foram gravadas em áudio e vídeo, fazendo uso do aplicativo de videoconferência *Meet* da plataforma Google.

Figura 41 – Equipamento servidor de tecnologia da informação da EMEF Oviedo Teixeira



Imagem produzida pelo autor desta tese (PEREIRA, 2022).

Na subseção seguinte, apresento a análise da categoria do microcontexto local à luz da abordagem do Ciclo de Políticas em relação ao processo discursivo de implementação pela SEMED das políticas educacionais selecionadas para transferência às unidades de ensino da RPMEA.

4.3 A INTERPRETAÇÃO DA BNCC PELA SEMED COM OS CADERNOS PEDAGÓGICOS E SUA INFLUÊNCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DE SERGIPE

Em 2017, enquanto a comissão nacional de elaboração da BNCC caminhava para a conclusão dos trabalhos sem que representantes da SEMED participassem das discussões, conforme declarou o entrevistado PE 1, a Secretária Municipal de Educação de Aracaju baixou a Portaria nº 415/2017/SEMED, de 30 de agosto de 2017.

De acordo com o item Memória da Construção dos Cadernos da Rede Municipal de Ensino de Aracaju, a portaria criou uma “[...] comissão de trabalho que assumisse (sic) a tarefa de coordenar e disciplinar as atividades de construção de um referencial curricular para a Rede Municipal de Ensino de Aracaju [...] composta por representantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e da Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2019, p. 9).

Naquela oportunidade, a estratégia da SEMED em relação ao planejamento e ações para a implementação da BNCC na RPMEA considerava a possibilidade de construir o currículo de base comum de Aracaju separadamente do equivalente estadual a ser coordenado pela SEDUC.

Dentre as ações demandadas pela comissão municipal, constava a realização de um seminário para apresentar e avaliar a BNCC para a educação fundamental com o corpo docente da RPMEA e a apresentação de um documento oficial que elencasse as premissas pedagógicas defendidas pelos gestores educacionais da SEMED, para servir de referência às práticas de sala de aula, como uma diretriz pedagógica a integrar o referencial curricular do município de Aracaju a ser elaborado com base na BNCC, porém distinto do currículo estadual.

Porém, em 20 de dezembro de 2017, o MEC havia homologado a terceira versão da BNCC, pela Portaria Nº 1570, e o CNE havia aprovado a Resolução CNE/CP Nº 2, como já foi analisado na Seção 3, para estabelecer e orientar, dentre outras ações, o planejamento e a organização para implementação da BNCC de forma articulada entre as redes educacionais, uma vez que se tratava de uma norma de base comum.

Dentre as orientações encaminhadas na resolução do CNE, o §2º do Artigo 5º recomendava que “A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada.” (BRASIL, 2017b, p.5).

Nesse sentido, ocorreu o ajustamento no âmbito da SEDUC bem como junto à UNDIME, para a definição de um currículo estadual e único em Sergipe, o qual foi concebido

como resultado do trabalho da SEDUC em parceria com o MEC, a UNDIME e representações das Secretarias Municipais do Estado, exceção feita à da capital. A essa altura, a comissão de trabalho da SEMED já havia concluído uma matriz curricular para criação de escola de tempo integral na RPMEA, bem como discutido a BNCC com cerca de quatrocentos profissionais da educação, problematizando e analisando as dez Competências Gerais frente aos dezessete Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável do Milênio, formulados pela ONU. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2019, p. 10 -11).

Uma das produções do grupo de trabalho da SEMED que mereceu ser destacada pelo seu teor político pedagógico foi o texto *Travessias do Ensinar e Aprender*, que terminou por ser publicado, na íntegra, no item 1 Texto Introdutório Geral do Currículo de Sergipe (SERGIPE, 2018). O texto original foi redigido por seis profissionais da educação experientes que atuavam na SEMED, para refletir sobre conceitos sócio-históricos e culturais considerados fundamentais para orientar a educação de Aracaju e tinha como objetivo apresentar as premissas da política pedagógica defendida pela SEMED, no biênio 2019/2020, para os profissionais da rede pública municipal, além de servir de referência ao currículo estadual da educação básica de Aracaju que estava sendo construído.

Após ter sido submetido à análise dos professores de todas as unidades escolares da RPMEA para receber críticas e sugestões, o *Travessias do Ensinar e Aprender* foi encaminhado para avaliação do grupo responsável pela formulação do currículo estadual com base na BNCC. Depois de passar por nova revisão, o texto foi apresentado para análise externa dos institutos privados de filantropia em educação Ayrton Senna e Inspirare, ambos sediados em São Paulo, os quais, segundo PE 1, aprovaram-no

[...] como um documento que dá conta de orientar uma rede de ensino ou uma rede de ensino de Sergipe na perspectiva pedagógica.

[...] Esse documento [*Travessias do Ensinar e Aprender*] fala de coisas que são muito caras a cada professor nosso, a cada coletivo escolar porque ele não diz, obviamente, que há um caminho para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, mas ele fala de princípios, de concepções que a gente considera que são imprescindíveis ao desenvolvimento de atividades educacionais. [...] faz também uma contundente defesa de uma educação em prol da dignidade humana, do sujeito humano, da defesa desses direitos, dessa concepção de sujeito como produzido na relação com o mundo e com o outro. [...] a partir dessas concepções fundantes, ele fala, por exemplo, que perspectivas metodológicas, que perspectivas avaliativas, que perspectivas didáticas são necessárias à produção desse modelo de escola, desse modelo de educação, desse modelo de sujeito. (PE1).

O Travessias no Ensinar e Aprender enfatizou o aspecto sociocultural estruturante do processo de aprendizagem e defendeu, logo no primeiro parágrafo, que “Um projeto pedagógico escolar deve ser um convite à construção da cidadania, um convite à promoção e afirmação de valores que pressuponha a dignidade humana.” (SERGIPE, 2018, p.12).

Seguindo o discurso com forte inclinação de defesa da cidadania e da oportunidade de reformar o modelo de escola atual por meio do currículo e da aprendizagem para apoiar a formação para o trabalho, o 44º e 45º parágrafos do texto defendiam que

O movimento é uma condição do nosso tempo. (Re)significar a escola brasileira se impõe. Torná-la efetivamente democrática, reorganizando-a para a educação do século XXI é a tarefa de todos. E essa tarefa somente se cumprirá, em cada escola, por meio da elaboração e da execução de um currículo. É urgente oferecer um ensino das ‘ciências’, das linguagens e da matemática submerso em valores e alinhado com uma efetiva preparação para o exercício crítico da cidadania.

E cidadania inclui [...] a preparação para o mundo do trabalho. O trabalho produziu o sujeito humano e continua a nos reinventar. [...] É fundamental que nessa escola [democrática... para educação do século XXI] as crianças e jovens aprendam, que sejam aprendizes partícipes, que dividam com os professores e gestores, mas sobre a tutela destes, o protagonismo de uma escola cidadã. (Ibid., p.21, destaque dos autores).

O discurso acima, em tom eloquente, reafirma a defesa de uma escola democrática e cidadã como tarefa de todos, convocando os profissionais da educação para esse compromisso e, ao mesmo tempo, para o compromisso de formular e executar o currículo e a prática aplicada como instrumentos de garantia da democracia na educação. Em seguida, valoriza os papéis dos professores e dos gestores na escola do século XXI como condutores dos estudantes para a aprendizagem ativa e participativa.

O texto também aborda a cultura digital no parágrafo 34º ao afirmar que

[...] a escola deve reconhecer, pelo menos, o duplo tempo do estudante: o tempo singular em que ele produz a sua aprendizagem e o tempo histórico-social nos quais ele vai se constituindo como sujeito. A cibercultura, por exemplo, é um território que não se pode negligenciar. Impõe-se um esforço de todos os educadores para que a escola fale no e do tempo das linguagens e do universo virtual com os quais as mais recentes gerações vêm se constituindo... (Ibid., p. 18)

A inclusão do texto Travessias do Ensinar e Aprender no item 1, Texto Introdutório Geral do Currículo de Sergipe (SERGIPE, 2018), cuja imagem da capa é mostrada pela Figura 42, marcou uma iniciativa da SEMED, ajustada posteriormente com a SEDUC, de incluir no

currículo estadual suas premissas pedagógicas para uma escola cidadã na educação do século XXI para todo Sergipe.

Figura 42 – Currículo de Sergipe: Educação Infantil e Ensino Fundamental

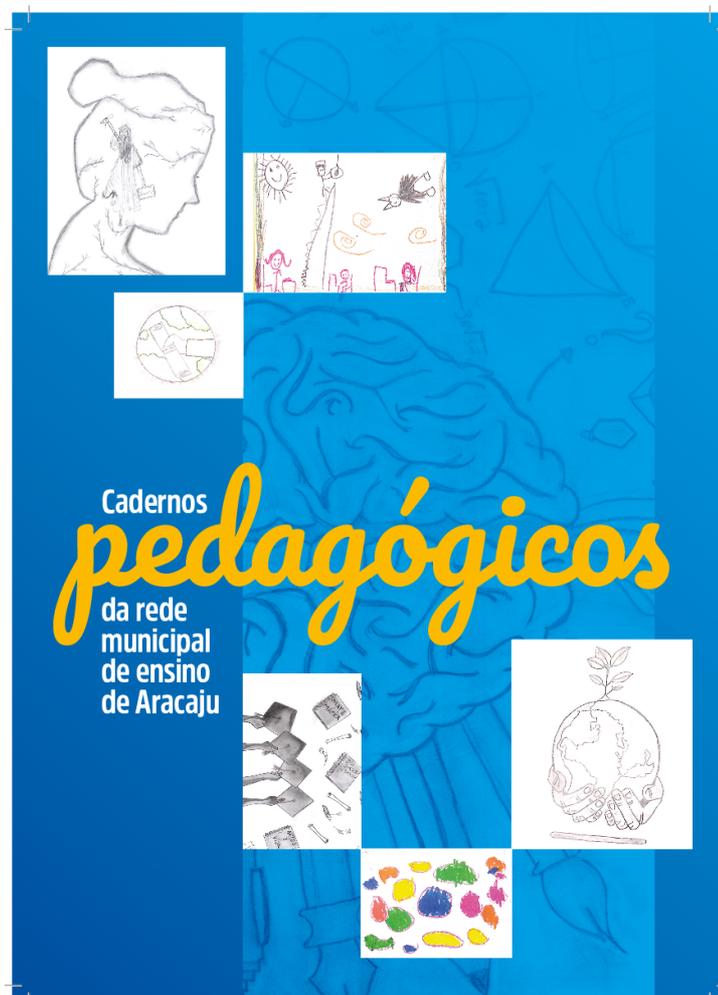


Disponível em: <https://conectaescoladigital.seduc.se.gov.br/pagina/curriculo-de-sergipe>. Acesso em 18 abr. 2022.

Nesse sentido, a SEMED buscou influenciar profissionais nas 74 redes municipais de educação do Estado além da capital, para que refletissem e se posicionassem sobre o conteúdo e os significados da micropolítica educacional proposta, evidenciando uma recontextualização da política nacional de transferência obrigatória trazida pela BNCC, segundo a SEMED, ao interpretar e propor a reforma curricular “[...] numa perspectiva de cidade sustentável, inteligente, humana e criativa” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2019, p.21), que correspondia ao *slogan* da PMA na gestão vigente.

Um segundo posicionamento político pedagógico da SEMED naquele período foi representado pela elaboração e publicação dos Cadernos Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Aracaju (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2019), mostrado na Figura 43, como uma autorreflexão oportunizada pelo momento histórico que se apresentou com a BNCC e com o Currículo de Sergipe.

Figura 43 – Cadernos Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Aracaju



Disponível em: https://drive.google.com/file/d/19Zq_8pu9xdhen85aXdfjVip4S-Lg1wug/view. Acesso em 18 abr. 2022.

Na prática, o processo de construção dos Cadernos Pedagógicos buscava, como estratégia organizacional de unificação e comprometimento da rede, retomar as discussões sobre as diretrizes da BNCC – que haviam sido negadas no campo reservado aos servidores públicos da educação municipal de Aracaju pela administração anterior – “[...] consolidando princípios e orientações didáticas, estratégias metodológicas e avaliativas específicas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2019, p. 14).

A partir de um Caderno Introdutório, uma espécie de minuta de referência, das contribuições dos profissionais da educação da RPMEA, de discussões das propostas em dois seminários e diversos encontros-oficinas sobre as novas diretrizes curriculares, os Cadernos Pedagógicos foram elaborados, segundo a SEMED, como

[...] resultado de um percurso realizado com o coletivo de professores da Rede, cujo desafio foi debater essas propostas e lançar sobre elas um olhar crítico e construtivo.

Procurando resgatar todo o processo que já estava em curso, adotamos como estratégia inicial elaborar conceitos de currículo, pensados a partir de um “vazio”, simbolicamente proposto como uma analogia que visava garantir a autoria, mas também levar à constatação de que não há como criar algo puro e desagregado daquilo que já se produziu até a contemporaneidade.

Nesse sentido, nosso objetivo não foi desconstruir aquilo que a BNCC e o Currículo de Sergipe apresentam, mas oportunizar um caminho próprio e livre de imposições importadas de outros processos não vivenciados diretamente pelo corpo docente da Rede Municipal de Aracaju. (Ibid., p. 16).

O título *Cadernos Pedagógicos*, no plural, referia-se à abrangência do documento que é dividido em duas partes textuais que compunham a sua essência, sendo a primeira em relação aos cadernos pedagógicos da Educação Infantil, que não será objeto desta análise, e a segunda sobre o Ensino Fundamental. Além dessas duas partes, no domínio pré-textual, o documento incluía a relação nominal e funcional de autoridades, executivos do segundo e terceiro escalões da SEMED diretamente envolvidos, coordenadores, relatores, revisores e demais colaboradores como é comum nas produções do setor público.

Ainda na parte pré-textual, o documento continha um sumário, apresentação, agradecimentos, uma breve memória sobre a construção dos cadernos pedagógicos, um texto de sensibilização sobre o planejamento participativo e mais outro denominado *Iniciando Nosso Diálogo* sobre a metodologia do processo que resultou na produção dos *Cadernos Pedagógicos da RPMEA*. Na parte pós-textual, apresentava referências bibliográficas.

Um olhar atento ao conteúdo textual dos *Cadernos Pedagógicos* (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2019) me chamaram a atenção, de imediato, alguns poemas e ilustrações com desenhos de alunos sobre o cotidiano escolar. Com clareza, o documento revelou-se um produto resultante de uma mobilização de atores da rede para um fazer sentido da BNCC, explorando significados de algumas de suas propostas em relação à cultura e à história da RPMEA e às experiências de seus protagonistas. À luz da abordagem do Ciclo de Políticas, os *Cadernos Pedagógicos da RPMEA* formavam uma interpretação da política de base comum curricular – propostas na BNCC e no Currículo de Sergipe – como matriz de competências e habilidades pelo microcontexto local.

Como o processo de interpretação da política pelos atores é normalmente precedido por questões, encontrei no texto dos *Cadernos Pedagógicos* as seguintes questões: O que há de fundamental no ensino? Fundamental é o quê? A BNCC e o Currículo de Sergipe apresentam

um conjunto de aprendizagens que devem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental? Esses fundamentos realmente se mostram importantes? Que currículo queremos para o Ensino Fundamental? O que quer um currículo? As dez competências [gerais da BNCC] pretendem formar que tipo de sujeito? Quem é o sujeito que queremos formar? [...] Quem é o aluno que queremos formar? (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2019, p. 110 -137).

Para justificar o processo de elaboração dos documentos complementares às normas nacional e estadual de base comum curricular, o Caderno Pedagógico do Ensino Fundamental, em seu primeiro parágrafo, afirmava que aquelas questões referentes à BNCC, ao Currículo de Sergipe e aos seus fundamentos, somente poderiam ser respondidas pelos professores, como responsáveis por testá-las nas salas de aula, desde que conhecessem suas fontes e com elas dialogassem com urgência, visto estarem legalmente aprovadas.

Há uma urgente necessidade de se dialogar com o que está legalmente aprovado para que possamos exercer a práxis docente. [...] Portanto, é imprescindível que o que a BNCC propõe como direitos de aprendizagem, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos sejam vistos pelos professores dentro dessa ótica, na qual os saberes são fontes de aprendizagem para promover condições de lidar melhor consigo mesmo e com o mundo. O componente Língua Portuguesa apresenta como principal novidade a ênfase dada às tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC. O ponto de partida para as aprendizagens continua sendo o texto como elemento principal, sustentando os processos de alfabetização e letramento e privilegiando a formação do leitor e escritor, sem secundarizar as propostas de desenvolvimento da oralidade.

Lidar com as aprendizagens que dizem respeito a essa nova estrutura textual é um desafio que já começa a ser desvelado pela BNCC, embora muito ainda tenhamos que fazer para esse desafio tornar-se realidade, tendo em vista que há uma necessidade de se estruturar a escola para responder a essas demandas. Porém, no que tange à proposta curricular, a BNCC contempla essas novas competências e habilidades a serem desenvolvidas. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2019, p. 110-112)

Para cada uma das questões trazidas para nortear as interpretações da nova política, o documento buscava problematizar a situação com conceitos da prática educacional, explorando, conforme o caso, a proposta da BNCC e do Currículo de Sergipe, frente a uma teoria consagrada ou associando aos comportamentos dos estudantes e à experiência contemporânea dos professores da rede para, dessa análise, extrair considerações próprias e/ou estabelecer aberturas para novas práticas.

Muitas vezes, o Caderno Pedagógico do Ensino Fundamental confirmava pressupostos destacados em citações diretas de trechos da BNCC, sinalizando, a princípio, haver

receptividade e sintonia em relação à matriz curricular nacional como nova prática comum a ser implementada sem restrições ou variações significativas.

Ao tratar sobre o desafio dos novos letramentos e sua importância, o texto recorreu a uma citação da própria BNCC para reconhecer a necessidade da nova prática e, ao mesmo tempo, confirmá-la nas condições propostas pela norma curricular:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2017 [MEC.GOV.BR, 2018b], p. 70, destaque dos autores, apud PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2019, p. 112).

Em se tratando da interpretação sobre o currículo, entretanto, o documento recorre a citações alternativas ao texto da BNCC, apoiando-se no artigo *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*, escrito por Antonio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2005), e no livro de Sandra Corazza, intitulado *O que quer um currículo? pesquisas pós-críticas em educação* (2001).

No primeiro caso, o objetivo foi reconhecer a argumentação de que o currículo havia deixado de ser um instrumento técnico e adotar “[...] uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas...” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 7-37, apud PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2019, p. 115). Com Corazza, que “[...] atribui ao currículo uma identidade, uma subjetividade outorgando-lhe vida própria e provocando os leitores a partir do questionamento: o que quer um currículo?” (CORAZZA, 2001, apud PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2019, p. 118), o documento propôs aos atores em política do Ensino Fundamental da RPMEA o desafio da construção do caderno pedagógico, partindo “[...] do vazio, do nada, desprezando qualquer conotação de currículo expressa teoricamente ou em documentos que comportam decisões da política educacional.” (Id.).

A pergunta “Que currículo queremos para o Ensino Fundamental?” seguiu sendo respondida no item seguinte, intitulado “Com a palavra... Os professores” (Ibid., p. 119 - 122), onde termos e expressões como identidade, momento histórico e social, percurso e lacunas de aprendizagem, currículo flexível, currículo inclusivo, desenvolvimento crítico-reflexivo, engessamento de práticas docentes, abertura às inovações e mudanças, transformações da

sociedade... integraram algumas das citações dos professores trazidas ao texto do documento com base em suas experiências e expectativas.

De todas as citações incluídas, no final do item destacaram-se as contribuições dos professores do segmento de Educação Especial da RPMEA, para quem o currículo deve

apresentar uma identidade, de acordo com o momento histórico e social que leve em consideração os interesses e necessidades coletivos. Deve abordar temas significativos e que sejam capazes de promover conteúdos que valorizem uma formação humanizada e que atenda às especificidades de cada grupo. Com isso, poderá possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades que contemplem as demandas individuais e coletivas.

[Ser] um currículo inclusivo [e] capaz de guiar o educador pelos caminhos de cada aluno, trilhando junto com eles, para que, a partir de cada encontro e das potencialidades que vão se revelando aos poucos, os destinos possam ser tecidos. Esse educador, artista, tem em suas mãos a arte de tecer destinos. (Ibid. 121-122).

Do mesmo segmento da Educação Especial, cuja performance dos professores demanda atributos dos três grupos de competências – pessoais e sociais, cognitivas e comunicativas – , formação continuada de qualidade e habilidades na operação de tecnologias adaptativas, além de muita criatividade, paciência e resiliência em doses compatíveis com os desafios da docência com estudantes especiais, surgiu a mais completa interpretação da política e que melhor expressou a mais comum dentre as reivindicações dos professores da RPMEA: um currículo flexível.

A Educação Especial requer um currículo flexível, passível de adequações, respeitando às especificidades de cada indivíduo, do seu tempo e ritmo de aprendizagem, ressaltando as suas potencialidades e incentivando as suas áreas de interesses. Para tanto, é preciso que haja uma formação do educador e de todos os profissionais que fazem a educação. A flexibilização e adequações curriculares precisam estar inseridas na prática de todos os profissionais da escola, para garantirmos, de fato, a inclusão. (Ibid. 122).

O Caderno Pedagógico do Ensino Fundamental da RPMEA completa o processo de reflexão sobre a BNCC do Currículo de Sergipe abordando a metodologia da norma curricular comum como um caminho a seguir.

Nesse caminho, o documento explora a organização do tempo escolar como um desafio à flexibilização do tempo de aula com a possibilidade de inserir atividades compartilhadas entre disciplinas diferentes com aprendizagens baseadas em projetos, por exemplo, para minimizar a

fragmentação do tempo com aulas expositivas e exercícios de fixação voltadas ao cumprimento das cargas horárias mínimas e dos dias letivos exigidos pela regulamentação.

Aprendizagens baseadas em projetos também são consideradas no Caderno Pedagógico do Ensino Fundamental para favorecerem a interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação imposta pelo modelo disciplinado, hierarquizado e compartimentado que a BNCC preservou no modelo de organização de saberes. (Ibid. 149).

As interpretações de conceitos e metodologias das políticas da BNCC analisadas demonstraram que a intermediação do processo discursivo para implementação da norma curricular comum e do Currículo de Sergipe na RPMEA foi executada sob a coordenação da SEMED, a qual buscou resgatar no tempo e no espaço devidos a sua representação nas discussões da BNCC, que, segundo PE1, lhe havia sido bloqueada pela administração anterior da PMA.

Essa tendência das administrações da PMA e da SEMED em favor de políticas de importação de tecnologias, processos e de conteúdos sem a participação dos atores nas decisões sobre programas, projetos e processos educacionais da RPMEA foi detectada na pesquisa de mestrado com os projetos Escola do Futuro e Projetos Estruturantes (PEREIRA, 2015, p. 152 - 175). Naqueles casos, os gestores acreditavam ser a política mais indicada para implementar a inovação pedagógica com o investimento em tecnologias para apropriação da cultura digital e conteúdo de Ensino Estruturado para acelerar a alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental e elevar os resultados da rede no IDEB.

A aplicação das premissas da BNCC, do Currículo de Sergipe e das variações do Caderno Pedagógico do Ensino Fundamental no contexto regular das práticas escolares da RPMEA, seus efeitos no planejamento, na execução e nas avaliações, em termos de resultados, não eram objeto desta pesquisa, bem como não puderam ser analisados devido às intercorrências do período de paralisação das aulas na pandemia do Covid-19 já comentas. Entretanto, foi possível constatar que o processo discursivo intercontextos analisado, para a apropriação da BNCC e construção do Currículo de Sergipe e das variações do Caderno Pedagógico do Ensino Fundamental, contribuiu para interromper a prática histórica de implementação de políticas educacionais de forma hierárquica e vertical na RPMEA sem a participação efetiva de atores do microcontexto local nas etapas anteriores à execução. Essa constatação poderá estimular maior engajamento e comprometimento dos atores em políticas educacionais de transferência, podendo surgir desta estratégia uma primeira abertura favorável para a receptividade à inovação das práticas educativas nas escolas da rede.

Para ir além das considerações acima e responder a terceira questão norteadora da pesquisa nesta categoria do processo discursivo das políticas selecionadas no microcontexto local, segui com a subseção na qual analisei os dados extraídos da arena da prática na EMEF Oviedo Teixeira.

4.4 A TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS DIANTE DA REALIDADE DO MICROCONTEXTO LOCAL E OS DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA BNCC E DA EDUCAÇÃO CONECTADA PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU

No final de 2019, o Currículo de Sergipe e os Cadernos Pedagógicos da RPMEA estavam prontos para serem consultados, compreendidos e colocados em prática pelas escolas da rede municipal no contexto local de cada uma das EMEF em Aracaju.

A SEDUC, em parceria com a Rede Escola Digital (CONNECTA ESCOLA DIGITAL, 2019), conforme identidade visual mostrada na Figura 44, que corresponde à uma iniciativa do Instituto Natura e da Fundação Telefônica, disponibilizou um portal na internet voltado para a difusão do Currículo de Sergipe. Esse portal oferece acesso livre a um arquivo do currículo estadual, em formato PDF⁵⁹, bem como a endereços eletrônicos de vídeos da plataforma *YouTube* com apresentações de profissionais das redes estadual e municipal, os quais haviam atuado na elaboração do currículo, convidando representantes das 75 redes municipais de educação de Sergipe para iniciarem o processo de implementação do currículo de base comum, dentre outras divulgações afins.

Assim, com a documentação referente à BNCC e do Currículo de Sergipe, tudo parecia caminhar para o início do processo de implementação com as interpretações dos Cadernos Pedagógicos pelos profissionais das escolas da RPMEA naquele período, até que a pandemia do Covid-19 começou a se alastrar pelo mundo.

⁵⁹ *Portable Document Format* (PDF) é um aplicativo que formatação digital de documentos, podendo exibi-los, imprimi-los e compartilhá-los de forma segura, segundo a ADOBE ACROBAT sua criadora, independentemente de *software*, *hardware* ou sistema operacional [podendo] conter links e botões, campos de formulário, áudio, vídeo e lógica de negócios [como também] podem ser assinados eletronicamente e exibidos facilmente no Windows ou no macOS usando o software gratuito Acrobat Reader. O PDF tornou-se um padrão aberto mantido pela *International Organization of Standardization* (ISO). (ADOBE, 2022).

Figura 44 – Rede Escola Digital Conecta: Conecta Sergipe

Disponível em: <https://conectaescoladigital.seduc.se.gov.br>. Acesso em 23 abr. 2022.

No Brasil, a Presidência da República, o Ministério da Justiça e Segurança Pública e o Ministério da Saúde aprovaram a lei federal 13.979, em 06 de fevereiro de 2020, dispondo sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus.

Em Sergipe, após o Governo estadual aprovar o Decreto nº 40.560, em 16 de março de 2020, deliberando pela situação de emergência na saúde pública em razão da disseminação do novo coronavírus (COVID-19) para determinar a suspensão das aulas da rede pública e privada de ensino pelo período de 15 dias, dentre outras providências, o Prefeito Municipal de Aracaju aprovou o Decreto nº 6.098 de 18 de março de 2020, em cujo § 2º do Artigo 4º, suspendeu, “[...] no âmbito do município de Aracaju, as atividades escolares em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino público e privada, pelos próximos 15 dias.” (SERGIPE, 2020, p 3).

A suspensão das atividades escolares foi prorrogada várias vezes ao longo de 2020 até o segundo semestre de 2021, devido ao agravamento dos casos de infecção do COVID-19 decorridos no período. Entretanto, na segunda quinzena de abril de 2020, teve início uma mobilização de gestores da educação nacional, no sentido de encontrar soluções para minimizar os efeitos da paralização das atividades educacionais no país, culminando com a Proposta de Parecer sobre Reorganização dos Calendários Escolares e Realização de Atividades Pedagógicas não Presenciais Durante o Período de Pandemia do COVID-19, consolidada e divulgada pelo MEC e pelo Conselho Nacional da Educação. (BRASIL, 2020d).

Além de trazer um breve histórico, o documento foi composto por uma análise da situação citando a UNESCO, perspectivas nacional e internacional sobre a pandemia do Covid-19 e esforços empreendidos em todo mundo sobre o calendário escolar, com a finalidade de

buscar a reorganização do calendário regular e a reposição da carga horária, do calendário em função das atividades pedagógicas não presenciais, das condições propostas em cada uma das modalidades da educação e diretrizes afins.

A proposta, como política para reorganização do calendário e das atividades pedagógicas considerou finalmente que:

As orientações para realização de atividades pedagógicas não presenciais para reorganização dos calendários escolares neste momento devem ser consideradas como sugestões; nessa hora, a inovação e criatividade das redes, escolas, professores e estudantes podem apresentar soluções mais adequadas. O que deve ser levado em consideração é o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia. (BRASIL, 2020d, p. 14).

As considerações acima também recomendavam esforços para que os sistemas ou as redes de educação trabalhassem em regime de colaboração entre atores locais e nacionais, com o objetivo de desenvolverem ou aperfeiçoarem plataformas de ensino *on-line* públicas para o desenvolvimento dos objetivos da aprendizagem com apoio dos órgãos normativos no microcontexto local.

O cenário mostrado pelos canais de comunicação e pela internet confirmava a pandemia infecciosa em crescimento geométrico e um estado geral de pânico nas populações. Até que a corrida científica pela produção de imunizantes e fármacos pudesse responder com eficácia e garantir segurança às sociedades era geral, a 1ª e a 2ª ondas de infecções se espalhavam com potencialidade letal na Europa e nas Américas congestionando clínicas, hospitais e ameaçando se repetirem no Brasil.

Naquelas condições de tensão e medo presentes, era impossível projetar qualquer proposta otimista e segura para a retomada imediata das atividades escolares presenciais. Por isso, os especialistas recomendaram a sugestão com abertura e autonomia para a inovação e/ou soluções criativas mais adequadas pelas redes escolares. Àquela altura, o cenário de improvisação em relação às providências para a retomada das operações escolares eram evidentes e obter resultados nas redes escolares eram imprevisíveis, haja visto as conhecidas desigualdades de recursos entre as redes privadas e as redes públicas e, até mesmo, entre estas últimas no âmbito da educação básica no Brasil.

Apesar do cenário de improvisações e incertezas, a política divulgada pelos órgãos reguladores da educação, centralizados em Brasília, mantinha a tradição do discurso de verdade – como uma certeza a ser garantida – de acordo com a segunda parte do texto da política descrita

na citação direta anterior, ao fazer menção sobre o atendimento dos objetivos de aprendizagem para desenvolvimento de competências e habilidades da BNCC. Dessa forma, como texto de política educacional para a implementação a cargo das redes locais, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, (BRASIL, 2020b), uma reprodução na íntegra da proposta de reorganização do calendário e das atividades pedagógicas, o qual foi homologado, parcialmente, pela Nota Técnica MEC nº 32/2020 de 01 de junho de 2020 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Naquelas circunstâncias, apesar de todos os artefatos pedagógicos elaborados a partir da BNCC, caberia aos profissionais da educação do microcontexto local buscarem novas interpretações e ações adaptáveis ao cenário da pandemia para que a educação continuasse cumprindo a sua missão constitucional.

Em Aracaju, foi feito um significativo esforço pelos profissionais das unidades escolares para manter o funcionamento da rede educacional pública do município, com a entrega de *kits* de alimentação nas 75 escolas sem interrupção, especialmente por meio dos compromissos de assistência dedicados aos estudantes e às respectivas famílias, dentre outras medidas.

No trabalho de normatização, atendendo às orientações do parecer do CNE, a SEMED elaborou e disponibilizou no portal A Escola vai até você o documento normativo Diretrizes Educacionais no Contexto da Pandemia (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2020b), cuja capa está mostrada na Figura 45, com o objetivo de

nortear os profissionais da educação em suas práticas pedagógicas – presenciais ou não – de gestão e de comunicação com alunos e famílias, bem como, lance luzes quanto às medidas e orientações necessárias quando do retorno das aulas presenciais. Cremos se tratar de um recurso necessário a todos nós – elaboradores de políticas públicas, educadores, estudantes, pais e responsáveis, enfim, toda população aracajuana, a fim de instrumentalizar a todos para o enfrentamento de desafios tão singulares quanto grandiosos [e para] a necessidade de encontrar caminhos e possibilidades para mitigar os efeitos da pandemia causada pelo Coronavírus sobre os sujeitos que integram o ambiente escolar. (Ibid., p. 10).

Além do desafiador objetivo, o documento apresentou justificativas baseadas nos imperativos estabelecidos na LDB/1996 de cumprimento da carga horária mínima por meio de alternativas que previam reposição presencial, após o retorno das atividades educacionais no contexto da pandemia, apesar do cenário de incertezas que prevalecia.

Figura 45 – Diretrizes Educacionais no Contexto da Pandemia – Rede Municipal de Ensino de Aracaju



Disponível em: https://drive.google.com/file/d/17eGFTx-tVftRCj5w_o43dGAyl90cXT8L/view. Acesso em 24 abr. 2022.

Do ponto de vista da estrutura, as Diretrizes Educacionais no Contexto da Pandemia para a RPMEA seguiram o modelo dos Cadernos Pedagógicos, tendo como pressupostos legais o parecer CNE/CP nº 5/2020 para orientação da rede em relação ao “[...] processo de reorganização do calendário escolar [...] para regular as principais ações a serem tomadas em curto prazo, diante da suspensão das atividades presenciais e [...] de nortear a organização escolar, quando do retorno às aulas presenciais.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2020b, p. 12).

Em relação ao cumprimento da carga horária mínima como dispositivo legal previsto no inciso IX, artigo 3º da LDB/1996 e no inciso VII, artigo 206 da CRF/1988, o parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020b, p. 6) orientou a flexibilização das operações mediante a as seguintes possibilidades:

- a) reposição presencial após o retorno das atividades educacionais ao fim do período de emergência;
- b) realizar atividades pedagógicas não presenciais durante o período de suspensão das atividades educacionais decorrentes da pandemia;
- c) realizar atividades não presenciais concomitantes ao período de aulas presenciais quando do retorno às atividades educacionais nas escolas.

Como representação municipal do sistema regulamentar da educação do município, o Conselho Municipal de Educação de Aracaju (CONMEA) homologou as diretrizes anteriores por meio da Resolução Normativa nº01/2020/CONMEA, de 9 de junho de 2020. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2020b, p. 13).

Para o Ensino Fundamental e suas modalidades, o CONMEA aprovou a citada Resolução Normativa, na qual estabelecia, dentre outras determinações, que as escolas poderiam desenvolver atividades pedagógicas não presenciais para efeito de cumprimento em até 100% da carga horária, de modo a cumprirem (no cenário da pandemia) as 800 horas regulamentares do ano letivo de 2020.

Para atender a regulamentação especial, a SEMED apresentou aos profissionais do microcontexto da prática escolar

[...] orientações de **caráter suplementar**, que deverão nortear toda a organização do trabalho pedagógico nas escolas que ofertam o Ensino Fundamental e suas modalidades, durante o período da quarentena e no retorno das aulas presenciais, considerando a aplicação de módulos de atividades que denominamos de Módulos de Atividades Curriculares Complementares Não Presenciais (ACCNP). (Ibid., p. 25, grifos meus).

Da citação anterior, foi oportuno destacar que os ACCNP foram desenvolvidos como estratégia para suprir a aplicação de atividades não presenciais na rede “[...] para dar suporte à apropriação e construção de objetos de conhecimento e desenvolvimento de habilidades e competências referendados pela BNCC, Currículo de Sergipe e Cadernos Pedagógicos da Rede.” (Ibid. p. 26).

Os princípios que orientaram os ACCNP foram baseados em estudos desenvolvidos pelo Instituto Reúna, integrante das organizações associadas à Fundação Lemann, para a

produção de insumos técnico-pedagógicos apoiadores do trabalho de professores e gestores de ensino no processo de implementação da BNCC.

Os estudos do Instituto Reúna denominados Mapas de Foco da BNCC corresponderam à seleção de habilidades consideradas prioritárias ou focais a serem aplicadas em cada série do ensino fundamental para a “[...] a flexibilização curricular e escolha de conteúdos que estão sendo produzidos por redes de ensino e organizações de educação em situações extremas, como a pandemia do coronavírus.” (INSTITUTO REÚNA, 2021).

O sentido dos ACCNP adotados pela SEMED em parceria com o Instituto Reúna foi o de selecionar e trabalhar com habilidades do Currículo de Sergipe consideradas prioritárias, por ano do ensino fundamental, cujas aprendizagens serviriam de pré-requisito para outras habilidades consideradas complementares a serem trabalhadas após o período da pandemia.

Portanto, a estratégia dos ACCNP foi adotar uma interpretação do texto original da política, expressado na BNCC e no Currículo de Sergipe, para classificar as habilidades segundo um critério (ou discurso) de seleção de pré-requisitos e possibilitar um recorte curricular, isto é, uma primeira tradução da política, a fim de tornar factível e assimilável, o processo de implementação da norma no cenário de exceção no microcontexto da prática escolar no período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do Covid-19.

Porém, ainda que o recorte curricular facilitasse o trabalho dos professores em relação às habilidades a serem propostas aos alunos, foi preciso ampliar a criatividade conforme explicou PE 2 em relação à implementação dos módulos.

Diante do desconhecimento do perfil do aluno em relação às tecnologias e do acesso à internet, nós optamos por trabalhar com os módulos impressos. Pedia (sic) ao aluno ou à família para ir à escola, pegava um conjunto de atividades que a gente deu o nome de Módulo de Acesso ACCNP, Atividades Culturais Complementares Não Presenciais, que tinha um prazo para a entrega devolutiva do aluno para a escola e isso daí que era o processo de ensino remoto... (PE 2).

O breve depoimento de PE 2 foi revelador ao expor um limite na relação entre a escola, como instituição prestadora de serviço, e os estudantes, como beneficiários dos serviços, pois, à luz da BNCC e seus pressupostos legais, os estudantes eram identificados como cidadãos dotados do direito às aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades (BNCC) e a escola como uma instituição do município a quem se atribui a obrigação de prestar os serviços de educação conforme previa a norma.

Nessas condições idealizadas pelos legisladores, o conhecimento do prestador sobre o beneficiário, pelo menos em relação ao que pudesse implicar para o serviço prestado, seria fundamental para que pudesse ser assegurada uma educação de qualidade. Analogamente, os estudantes, pais ou responsáveis deveriam conhecer as normas e procedimentos educacionais o suficiente para exigirem o direito que lhes caberia bem como as obrigações correspondentes na relação para a prestação de serviço da educação básica.

Desse modo, deveria funcionar uma relação de conhecimento mútuo entre prestador e beneficiário no processo educacional que daria suporte à regulamentação idealizada. No entanto, a realidade no microcontexto local, mais uma vez, apresentou limites no processo que extrapolavam à esperada normalidade operacional, agravada mais ainda pela situação de exceção imposta pela pandemia.

Políticas educacionais, públicas ou privadas, são demandantes de informações da sociedade e de suas necessidades, porque exigem competências técnicas que superam àquelas atribuídas somente às atividades fim. A RPMEA não dispunha de dados sobre os recursos dos seus estudantes relacionados aos dispositivos digitais e acesso à internet, mas o Instituto Reúna percebeu que as redes educacionais [clientes potenciais] teriam dificuldade em implementar seus currículos baseados na BNCC e desenvolveu, na hora certa, os Mapas de Foco da BNCC para oferecer recortes curriculares como um produto de valor no ecossistema educacional.

Naquele contexto de informações insuficientes sobre seus estudantes, a SEMED viu-se forçada a produzir módulos impressos com conteúdos preparados pelos professores, avançando na tradução da política em direção contrária em relação às habilidades previstas do ensino remoto digital, ao produzir conteúdos impressos e distribuí-los, ao estilo do Instituto Universal Brasileiro, pioneiro em ensino à distância no Brasil no século XX.

No entanto, esse movimento de tradução da tradução para viabilizar a prática escolar nas condições impostas pela pandemia do Covid-19 com os módulos impressos valoriza ainda mais o trabalho criativo e dedicado dos seus produtores e da logística que foi preciso ser introduzida nas escolas devido ao risco de manipular materiais contaminados, diante da necessidade de oferecer o serviço a todos e não somente àqueles estudantes que dispunham de TDIC e acesso à internet.

As circunstâncias difíceis naquele contexto da pandemia serviram de alerta como revelou PE 2

um [recurso remoto] não exclui o outro [módulo impresso] não, certo? Mas a gente se deparou ultimamente que [...] precisava mais de um do que de outro.

Por que isso? Porque o papel, todos os protocolos [de segurança e saúde sanitária] apontavam o papel como um agente de transmissão. Então, a gente precisava eliminar ele (sic) e não teve como eliminar ele (sic), teve que criar estratégias de imprimir o material, organizar, esperar dois dias descansando, o tempo que é exigido para descansar o papel, para poder entregar à família com todos os cuidados sanitários, esperar uma semana para organizar a entrega e tinha que esperar mais alguns dias antes de entregar para o professor corrigir. Isso foi um mês para se fazer um trabalho desse, né? Porque a gente não tinha como garantir que todos os alunos pudessem fazer esse mesmo processo fazendo uso da tecnologia digital. E o nosso papel é democratizar esse acesso da atividade da escola. A gente não pode deixar nenhum de fora, nenhum sem esse projeto. (PE 2.)

Apesar de todo esforço dos profissionais da educação e das dificuldades do processo operacional naquele cenário, os módulos disponibilizados aos alunos para estudarem e fazerem as habilidades sem o acompanhamento presencial dos professores apresentaram dificuldades de aprendizagem em face da ausência do acompanhamento do professor em sala de aula, substituída repentinamente por uma suposta autonomia do estudante em casa. Esse detalhe é importante que seja analisado, para mostrar o quanto o modelo convencional de ensino ainda tem a sua predominância e o quanto será necessário ser investido em esclarecimento e formação de prestadores e estudantes para o desenvolvimento das aprendizagens previstas pela BNCC.

O depoimento de PE 4 revela que

O professor fez [...] ... as atividades, eles programaram, eles criaram, fizeram as atividades deles mandaram para a gente via e-mail, a gente reproduzia os caderninhos, os módulos e aí os pais vinham aqui para pegar. Uma pequena parte, muitos não vinham. A gente mandava junto com os [de] outros [alunos e] muitos não vinham, eles levavam para casa e os alunos mal abriam e, aí, o professor da banca respondia ou os pais respondiam. [...] o aluno não tinha aquela coisa como tem no EaD, que a gente tem que ler, estudar, o aluno não fazia, eles [pais e/ou professores da banca] faziam porque era frequência, considerada pela escola, a gente começou a usar até para pressionar um pouquinho. O aluno que não faz (sic) o módulo é como se não tivesse frequentado a escola, está desligado, a gente não tem contato, e aí os pais vinham por causa da bolsa família. (PE 4)

É importante observar que, no bojo da política de inovação da educação conectada e na própria BNCC há previsão de se fazer uso de pedagogias híbridas que exigirão dos estudantes o planejamento dos estudos e disciplina aplicada para executá-los ao seu ritmo, com o auxílio de plataformas de conteúdo e de avaliação contínua e permanente, visando a aprendizagem personalizada e, portanto, disruptiva em relação ao modelo da educação convencional predominante na rede. Nesse modelo híbrido previsto no PIEC, o perfil e a formação do professor também deverão sofrer alterações.

Para que gestores, coordenadores e professores da educação básica estejam aptos a atuarem em redes escolares aderentes à Política Inovação Educação Conectada (PIEC/2021), cada profissional necessitará ser avaliado em relação ao seu estágio de competência digital a fim de orientar a formação continuada da rede.

Uma referência atual sobre competência digital para professores foi apresentada pela professora Lúcia Gomes Vieira Dellagnelo, Diretora-presidente do CIEB, em audiência pública promovida pelo Centro de Estudos e Debates Estratégicos da Câmara de Deputados (BRASIL, 2021a), conforme Quadro 6 seguinte:

Quadro 6 – Estágios de Competência Digital de Professores

ESTÁGIO	COMPETÊNCIA DIGITAL DOS PROFESSORES
Exposição	Não usa as tecnologias digitais na prática pedagógica; Requer apoio de terceiros para utilizá-las; O uso da tecnologia é somente pessoal ou particular; Identifica as tecnologias como instrumento, não como parte da cultura digital.
Familiarização	Começa a conhecer e a usar as tecnologias digitais em suas atividades; Identifica e enxerga a tecnologia como apoio ao ensino; O uso da tecnologia está centrado no professor.
Adaptação	Usa periodicamente as tecnologias digitais que podem estar integradas ao planejamento das atividades pedagógicas; Identifica as tecnologias como recursos complementares para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
Integração	O uso das tecnologias digitais é frequente no planejamento das atividades e na interação com os alunos; Trabalha com as tecnologias de forma integrada e contextualizada no processo de ensino e aprendizagem.
Transformação	Usa as tecnologias digitais de forma inovadora Compartilha as aplicações de tecnologias com os colegas e realiza projetos colaborativos para além da escola, mostrando-se maduro digitalmente (dromoapto); Identifica as tecnologias como ferramenta de transformação.

Fonte: (DELLAGNELO, 2021).

O entendimento de Lúcia Dellagnello é o de que a pandemia do Covid-19 criou uma janela de oportunidades para que a tecnologia digital sirva de alavanca para a qualidade e a

equidade na educação. Para a diretora-presidente do CIEB, “em todos os cenários observados, a tecnologia é um dos vetores, mas também um ponto de tensão. [...] Há um consenso de que a tecnologia só vale a pena ser utilizada na educação se ela for capaz de promover uma educação híbrida e se ela for capaz de oferecer uma educação igualitária.” (DELAGNELLO, 2021).

O consenso, ao qual Delagnello se referiu para reforçar seu discurso em defesa da educação híbrida e igualitária, reflete as influências dos macrocontextos das redes globais e da produção de textos das políticas que estão claramente projetadas e expressadas nos pressupostos regulatórios, no processo de elaboração e nos objetivos da BNCC analisados nas seções anteriores desta tese.

Ao palestrar no Centro de Estudos e Debates Estratégicos da Câmara dos Deputados em 18 de novembro de 2021, a diretora-presidente do CIEB deixou claro que a educação híbrida proposta não se limitaria ao Ensino Híbrido (*Blended*), devendo abarcar um processo de educação apoiado pela TDIC para assegurar aprendizagens com o uso de dados, para viabilizar a prática da aprendizagem personalizada e a progressão baseada na proficiência das aprendizagens essenciais pelos estudantes.

As condições básicas para garantir a educação híbrida nas redes escolares brasileiras, à luz do entendimento do CIEB (DELAGNELLO, 2021), deverão:

- a) dotar a escola de uma visão estratégica e planejada para o uso da tecnologia;
- b) formar uma equipe de gestores e professores detentores de competências digitais;
- c) disponibilizar o acesso dos profissionais da educação a um conjunto de recursos educacionais digitais alinhados ao currículo;
- d) manter a infraestrutura, equipamentos e conectividade em condições regulares para uso da tecnologia pelo processo de educação híbrida.

Dentre as condições básicas para a educação híbrida, o investimento em infraestrutura de energia elétrica, em telecomunicações e equipamentos de informática para acesso à internet em banda larga, com a garantia de manutenção e reposições dessas tecnologias que garantam a disponibilidade regular e confiável dos serviços, constitui-se condição indispensável e primeira a ser assegurada, sem a qual todas as demais perdem efeito por dela dependerem. Enquanto essa condição básica primeira não estiver garantida ou com perspectiva de materialização contratada e agendada, torna-se preferível manter a estabilidade operacional o processo de educação vigente para que seja evitada mobilização inoportuna e frustrante para os profissionais da educação.

Recentemente, ao atualizar alguns dados de campo levantados no período anterior e durante a pandemia, busquei questionar as condições relacionadas ao tema da tese, agregando

as condições da proposta de educação híbrida tendo como base a Lei 14.180, de 1 de julho de 2021 (PIEC/2021). A aprovação desta lei teve importância política, técnica e operacional reconhecida pelo CIEB que, é preciso reconhecer, vem empreendendo esforços para garantir recursos financeiros, apoio e acompanhamento técnico para a inovação da educação básica no Brasil a partir de sua criação em 2016.

Em relação à PIEC/2021, que garante financiamento proveniente do Fundo de Universalização das Telecomunicações (FUST), assim como monitoramento das redes aderentes pela política em todas as suas dimensões, a Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (ASPLANDI) da SEMED respondeu a minha consulta em abril de 2022, afirmando que a PIEC/2021 ainda não tivera efeito sobre as demandas operacionais da RPMEA.

Porém, com informações fornecidas pela ASPLANDI, constatei que a SEMED havia aderido ao Programa Inovação Educação Conectada (PIEC) em 2018. A adesão ao programa possibilitou que escolas da RPMEA fossem submetidas aos critérios técnicos para repasse de recursos da fase de expansão do PIEC, definidos pela Portaria nº 29/MEC, de 25 de outubro de 2019 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

Dentre as escolas analisadas, a EMEF Oviedo Teixeira, cujo código Inep é 28031954, foi contemplada com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme informações do PIEC, tendo sido transferidos R\$ 3.892,00, em 2018, e uma segunda parcela de R\$3.892,00, em 2019, para a contratação de serviço de acesso à internet, implantação de infraestrutura para distribuição do sinal de internet na escola e aquisição ou contratação de dispositivos eletrônicos. (EDUCAÇÃO CONECTADA, 2019).

Em entrevista com PE 6, profissional do Departamento de Tecnologia da Informação da SEMED, questionei se a área de cobertura do sistema de acesso à internet das escolas da RPMEA atingia todos os ambientes da administração e da aprendizagem, tendo recebido a seguinte resposta:

Isso já. Na primeira fase foram atendidas as áreas da administração e, na fase atual, 100% das escolas estão conectadas com a fibra [conexão de acesso por fibra óptica] e com wifi [*Wireless Fidelity* ou conexão sem fio], totalizando 75 escolas em 80 prédios, incluindo anexos. [...] Estamos atuando nos pontos cegos existentes... professores usam *wifi*, cadastrados mediante um fluxo de protocolo para acessar a rede. Alunos ainda não têm acesso. (PE 6).

A resposta de PE 6 confirmou um avanço nas providências para equipar as escolas da rede, dentre elas a EMEF Oviedo Teixeira, em condições de acessarem a internet e de se comunicarem internamente em relação à condição informada na entrevista anterior, em março de 2021, ainda que os estudantes não tivessem acesso.

Perguntado por que os estudantes ainda não tinham acesso à rede *wifi* das escolas, PE 6 respondeu que:

Em relação aos alunos, a gente já tem uma estrutura pronta para os alunos acessarem o *wifi*, porém para que eles possam acessar tem um fluxo no qual o pai ou responsável [ou o próprio aluno], quando for maior de 18 anos, tem que ir a secretaria da escola, assinar um termo de responsabilidade de uso de tecnologia dentro da escola... aí, a escola passa esse termo para a gente [DTI] e a gente assina outro termo de responsabilidade entre a DTI e a escola, para garantir que a escola está solicitando o acesso para o aluno e ele estará seguindo o procedimento de assinatura desse documento e, aí, a gente cria o usuário desses alunos. É um fluxo, querendo ou não, um pouco engessado... é burocrático, digamos assim, porque tem a assinatura de documentos e demora de dois a três dias úteis, desde quando o aluno, ou o pai, ou responsável assine o documento, até que a gente crie o usuário e informa qual foi o usuário [*login*] e senha para que a escola repasse [ao destinatário(a)]. Esse fluxo foi definido e passado para as escolas, mas não teve retorno para gente essas solicitações. Acredito que não por falta de interesse na adesão, mas porque, realmente, a gente está agora voltando da pandemia. Então, acredito que as escolas e a rede estão priorizando mais a volta dos alunos. [...] Estamos estudando uma forma de tornar esse processo menos burocrático, para que, quando o aluno faça ou confirme a sua matrícula ou faça qualquer movimentação na rede, haja um padrão em documento e o termo de matrícula, termo de uso de imagem e toda aquela documentação padrão. A gente está correndo atrás de regulamentar isso e, tecnicamente, ficar mais fácil, já usar os dados que tem na rede, nosso sistema de gestão dos alunos, já aproveitar eles e usar o que tem na base de dados para criar automaticamente os usuários para que tenham acesso. (PE 6).

Embora PE 6 tenha reconhecido que o procedimento de cadastro dos estudantes para permitir-lhes acesso à rede *wifi* das escolas da RPMEA era excessivamente burocrático e ainda não havia apresentado o êxito planejado, percebi uma mudança de política, e, portanto, de cultura em relação às comunicações, sobre o uso de dispositivos eletrônicos pessoais de professores e de estudantes no interior das escolas da capital sergipana em relação à política estabelecida pela Câmara Municipal de Aracaju, por meio da Lei 3.712 de 7 de maio de 2009.

Naquela oportunidade, a lei foi rigorosa em estabelecer o desligamento de celulares de alunos e de professores em sala de aula e em outros espaços durante o tempo de aula, estendendo-se aquele procedimento a todos os estabelecimentos de ensino da rede pública de Aracaju, em todos os seus níveis e graus de ensino e da rede privada. (CÂMARA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2009).

Em relação à cobertura *wifi* para acesso à internet disponibilizada nas escolas da RPMEA, questionei o profissional da DTI sobre o desempenho projetado para a rede para suportar a oferta de aprendizagens *on-line* e, na mesma questão, se a RPMEA havia sido objeto de monitoramento sobre desempenho conforme prevê a PIEC/2021.

Dá sim. Não somente pelo acesso *wifi* do pessoal, [individual, para atender a Lei Geral de Proteção de Dados], (LGPD), por isso que não é um *wifi* convencional, onde tem uma senha única para todo mundo...Cada usuário coloca o seu *login* e a sua senha para acessar o *wifi*. [Acompanhamento] externo, não. Interno, a gente tem. A internet hoje é por usuário e é 2 MB [estimativa de dados consumidos] por usuário, mais ou menos, variando a depender da quantidade de professores e pessoal da escola. [...] a gente não perde de vista a possibilidade de ter toda a rede envolvendo [o consumo de] alunos e professores acessando a internet. Fizemos um estudo de uso máximo de internet da SEMED e da RPMEA, levando em consideração os alunos da manhã e da tarde e há uma perspectiva de 8.000 usuários ao mesmo tempo. Então, esse está sendo o parâmetro para execução [de compra] de equipamentos novos de acesso à internet para que ela se mantenha. (PE 6).

A resposta do profissional da DTI demonstrou haver um acompanhamento operacional interno e uma projeção técnico-administrativa de base preventiva em relação à performance da rede *wifi* para dar suporte às futuras atividades de aprendizagens *on-line* com o uso dos dispositivos eletrônicos sem que os planos de aula sejam prejudicados.

Quanto ao acompanhamento externo, ainda que não tenha ocorrido como está previsto no Art. 7º da PIEC/2021, ou seja, “As redes de educação básica que optarem por aderir à Política de Inovação Educação Conectada deverão adequar-se à proposta de monitoramento da Política em todas as suas dimensões.” (BRASIL, 2021e). Essa condição exigirá, por exemplo, que as redes sejam equipadas tecnicamente de forma a possibilitarem o monitoramento à distância pelo órgão regulador ou parceiros associados, devendo revelar dados preciosos para os interesses do ecossistema da educação.

Na mesma entrevista, questionei o profissional do DTI sobre a existência de alguma previsão para aquisição de dispositivos eletrônicos para os alunos e qual seria o impacto para os serviços prestados pelo departamento.

Um processo de aquisição de *tablets* com aluguel de acesso à plataforma de conteúdo foi publicado, mas posteriormente, foi revogado por não atender às condições exigidas. Está em elaboração um novo processo com um projeto para contemplar a entrega de tecnologia para o aluno com demanda de inclusão digital para acesso dentro e fora da escola. [...] o maior desafio para a compra de tecnologia para o aluno é como disponibilizar o acesso à internet para o aluno. O outro desafio é focar na formação dos professores. [...] O DTI

vai tentar fazer uma revitalização da COTED, uma coordenação focada só em tecnologia. A gente também está preste a assinar um termo de cooperação [...] para poder fazer uma avaliação diagnóstica das competências digitais do corpo docente, para poder entender qual é o nível tecnológico desse corpo docente... (PE 6).

Os desafios apontados acima pelo entrevistado fazem referência às áreas de coordenação pedagógica, professores, gestores escolares e à área responsável por coordenar a formação continuada de profissionais a cada nova política educacional a ser implementada, não propriamente ao DTI, cujas atribuições preveem servir usuários adequadamente treinados em relação ao uso de plataformas educacionais e sistemas de informação para diminuir as demandas de suporte técnico na operação dos sistemas.

Nesse sentido, a proposta de revitalização da extinta COTED – Coordenação de Tecnologia Educacional – sugerida pelo entrevistado demonstrou a preocupação do profissional do DTI em retomar a formação continuada do quadro de professores, gestores e coordenadores pedagógicos lotados nas escolas, de forma estruturada e coordenada por profissionais especializados em formação para uso de tecnologias aplicadas à educação além das ações promovidas pela SEMED ou de autoformação por iniciativa dos próprios profissionais.

De acordo o Programa Horas de Estudo, instituído pela Lei 1350 de 20 de janeiro de 1988 (SERGIPE, 1988), 12,5% da carga horária de trabalho dos docentes são disponibilizadas para estudos sistemáticos nas unidades de ensino ou promovidas por ações de formação continuada da SEMED. Assim, o Protocolo para Equivalência – Horas de Estudo (SERGIPE, 2019) reforçou a política de formação continuada da SEMED que, através do Centro de Aperfeiçoamento e Formação Continuada de Educação (CEAFE), apresenta as seguintes alternativas:

- a) Oferta pela SEMED de cursos, oficinas, palestras, rodas de conversa, sessões de estudos sobre a BNCC, estudos coletivos para elaboração do currículo de Aracaju;
- b) Desenvolvimento das Horas de Estudo (HE) na Escola sob orientação da Coordenação Pedagógica;
- c) Equivalência de horas de estudo de participação em Cursos em nível de *lato sensu*, *stricto sensu*, atualização curricular e/ou cursos de curta duração na área de Educação ou áreas afins. (SERGIPE, 2019).

Em todas as alternativas acima, a participação dos profissionais tem sido voluntária e, portanto, essa condição não assegurava que o processo de formação continuada qualificasse o quadro de profissionais de forma homogênea e na sua totalidade, dificultando a inovação

didático-pedagógica e tecnológica que as demandas das políticas educacionais demandavam do microcontexto local na RPMEA.

Na sequência, questionado sobre a manutenção e a reposição de peças dos equipamentos da rede *wifi* e dos dispositivos tecnológicos, PE 6 respondeu que:

O projeto [revogado] pensava nisso também, por isso previa-se comodato. A Educação Conectada forneceu alguns computadores para as escolas e para a SEMED e eles tinham uma cor amarela, alguns *tablets* também para dificultar furto, revenda ... coisas do tipo... ativos com cor personalizada. Ativos focados para a educação com carcaça robusta, focado para a educação e regulamentado pelo Google [testes de compatibilidade de dispositivos móveis com páginas da *web*], para garantir que tinha usabilidade e durabilidade. Vamos seguir por essa perspectiva para adquirir equipamentos que preencham requisitos de durabilidade. A gente pensa que um equipamento que funciona pelo menos 2 anos é o mínimo aceitável com desempenho estável por pelo menos 2 anos como métrica e custo/benefício para não inviabilizar o projeto. (PE 6).

A aquisição de dispositivos robustos é sempre uma estratégia recomendável para a aquisição de tecnologia educacional, considerando o uso diário e o perfil dos usuários potenciais do ensino fundamental. Porém, há duas variáveis adicionais que precisam ser calculadas com dados confiáveis para se somarem a estratégia baseada na qualidade e na robustez eletromecânica dos dispositivos: a quantidade de equipamentos sobressalentes – a serem mantidos em estoque para a substituição imediata – e o contrato de manutenção contínua com assistência técnica especializada. Para isso, é preciso ter um histórico representativo da rede ou de outro universo equivalente, para que as aquisições e contratações busquem atender a demanda operacional de utilização sem descontinuidade.

Perguntado se desejaria contribuir voluntariamente com algum comentário adicional além das questões estruturadas, o profissional do DTI acrescentou que:

Não identifiquei carência de recurso financeiro em relação a investimentos [em tecnologias]. A questão é que o corpo técnico capacitado é um desafio muito grande. O desafio é encontrar o pessoal para fazer acontecer. A tecnologia está ficando barata, mas o alinhamento com os demais departamentos ... (PE 6)

Voluntariamente, o profissional do DTI demonstrou sentir a necessidade de se elevar o estágio geral de competências dos profissionais da SEMED e da RPMEA em relação às competências digitais.

Voltando à arena da prática no microcontexto da EMEF Oviedo Teixeira e fazendo uma aproximação com as duas primeiras condições básicas para a educação híbrida analisada

anteriormente, busquei extrair depoimentos correlatos para dotar a escola de uma visão estratégica e planejada para o uso da tecnologia e formar uma equipe de gestores e professores detentores de competências digitais.

Nessa sequência, questionei PE 2 sobre: o que poderia estar dificultando o êxito, para que os objetivos trazidos pelas políticas educacionais de introdução de TDIC e apropriação da cultura digital com a implementação da BNCC pudessem ser obtidos?

Tanto na gestão, gestão geral, como na pedagógica, até porque uma não está desvinculada da outra, [...] para que uma tenha sucesso a outra também precisa ter. E aí, a SEMED sempre olha a escola como se fosse algo externo a ela, o que na realidade não é. É um corpo, [que] faz parte ... seria até que, se tivesse um organograma, as escolas têm que fazer parte desse organograma. Ela é um elemento muito importante para que essas políticas tenham sucesso, então ela não está fora da SEMED, ela está fora geograficamente, do ponto de vista espacial, do espaço, mas ela é um corpo da própria SEMED. Não pode se pensar dessa maneira. Eu sempre acho que a SEMED está para atender as escolas e não ao contrário, as escolas para atender a SEMED. As escolas é que precisam funcionar bem para que se reflita nesses casos o que a gente quer como política educacional, uma política pública para atender a sociedade. E não o contrário, não é a escola que tem que atender o que a SEMED [ou o MEC] quer. (PE 2)

Na resposta acima, PE 2 apontou um limite na relação de verdade e de poder no microcontexto local que esteve sempre presente no processo histórico para implementação das políticas educacionais na educação básica. Conforme Pereira (2015, p 63-64), a comunicação hierárquica da produção no microcontexto local “[...] é baseada em regras que são estabelecidas por uma organização de poder, formada por profissionais da cúpula administrativa do Estado, da entidade de ensino e da própria escola, que atuam antes das atividades desenvolvidas nas aulas, aparentemente, voltados exclusivamente para o saber.”

Uma escola ou uma sala de aula, no entanto, como a conhecemos na atualidade, contempla, além dos docentes e dos alunos, vários elementos, tais como: mobiliário, recursos didáticos e a infraestrutura predial com perfil de uma tecnologia, isto é, “um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo”, como descreve Sibilía (2012, p. 13). Essa produção está presente na dinâmica e nas atividades ocorridas naquele microcontexto social, que incluem também, uma “estrutura de comunicação entre sujeitos”, podendo ser orientada tanto pelos elementos já citados quanto pelas “relações de autoridade, comunicação e hierarquia” (DUSSEL E CARUSO, 2003, p. 37) estabelecidas normalmente entre os atores dos processos de implementação das políticas educacionais.

Para se construir uma visão estratégica e planejada para o uso da tecnologia digital no microcontexto local, sem levar em conta esse sentido vertical do topo para as bases, será preciso flexibilizar o processo das relações de verdade, de poder e de produção entre os representantes dos macrocontextos de influência global e de produção dos textos das políticas com os atores do microcontexto local.

Ainda que esta flexibilização pareça, a primeira vista, flertar com a ruptura de uma tradição neoliberal, que estará sempre movimentando seus interesses políticos e econômicos no sentido da autossustentação das redes globais e da burocracia do estado, e portanto apontar para uma utopia, a concorrência atribuída à flexibilização deve concentra-se tão somente em priorizar maior participação, valorização e comprometimento dos profissionais do microcontexto local no ciclo de políticas.

Dessa forma, transformando o processo de extensão de implementação tecnológica em comunicação baseada em trocas de conhecimentos e de experiências em duas vias entre atores da educação, é seguro afirmar que políticas teoricamente bem estruturadas, como a BNCC, poderão contar com o suporte de dados e informações decisivas nas fases de execução e avaliação, sem correrem o risco de se transformarem em programas sem o êxito esperado e de curta duração que duram até surgir a próxima novidade do MEC.

Ainda que a flexibilização no processo de inovação pedagógica com tecnologia digital aconteça, haverá dificuldade para se atingir a condição básica de formar uma equipe de gestores e professores detentores de competências digitais nos limites atuais do microcontexto local da SEMED e da EMEF Oviedo Teixeira. A entrevista seguinte feita com atores e atrizes em política, revelou uma problemática recorrente no setor da educação de base que vem interferindo decisivamente no processo de inovação da educação.

Colocada a questão sobre se a inovação pedagógica com inserção de TDIC e os benefícios decorrentes da implementação da BNCC poderiam estimular o professor a mudar seus métodos, no sentido de revisar a prática dentro da sala de aula e de trabalhar com os alunos as aprendizagens essenciais para que os estudantes desenvolvam as competências e habilidades esperadas, os (as) profissionais do microcontexto da prática responderam que

[...] o professor num processo histórico de alguns anos e, sobretudo, no momento atual, vem sofrendo de uma desmotivação generalizada em razão da desvalorização de sua profissão, né, que implica desde a valorização enquanto reconhecimento social, mas a valorização financeira também. Por conta disso, reflete no seu processo de trabalho. Como isso? Muitas vezes, muitos professores não têm tempo, [pois], às vezes, têm um, dois, três, quatro vínculos [empregatícios] até e [ainda] dá aula particular para dar conta de seu

orçamento. Quando a gente não tem tempo, a gente tem dificuldade de se qualificar, fazer bons cursos, se preparar para uma boa leitura, fazer um planejamento e isso acaba virando um ciclo: eu não sou valorizado, por sua vez eu preciso buscar outros meios para melhorar o orçamento. (PE 2).

Alguns, sim, porque, assim, eu vejo também que eles gostam, essa coisa do crescimento, você vê que o aluno está crescendo, está se desenvolvendo... vai por aí, mas muitos não tem mais interesse em fazer nada, porque, assim, se eu faço, eu continuo sendo o que eu sou de qualquer forma, tanto em reconhecimento como salário. Se eu me aplico a tal coisa, vai ser a mesma coisa. Não tem um retorno, nem de reconhecimento pessoal, profissional e nem financeiro. E é difícil... é aquela coisa do estímulo que a gente vê em psicologia: sem estímulo, não desenvolve, não vai. Então, vem muita coisa bonita, tem, mas vamos também estimular esse profissional para que ele possa chegar um ano, porque não existe. Aí, o professor fala: estou cansado e ainda vou ter que fazer esse monte de coisa que não vai mudar em nada a minha vida? Não tenho por que mudar a minha prática. Mudar para quê? Por quê? Não muda. Aí, alguns que tem aquela consciência profissional, tem amor realmente pela profissão [...], mas que ama o que faz, ele faz porque ama, ele faz porque ele gosta, ele faz porque tem curiosidade. Mas, é uma pequena parcela. Infelizmente. (PE 4).

Na primeira das respostas anteriores, a(o) participante abordou a temática da desvalorização dos profissionais da educação básica, atribuindo tanto ao não reconhecimento social da profissão pela sociedade quanto à desvalorização financeira em relação à prestação dos serviços.

A remuneração de profissionais da educação na educação básica é regida pela Lei Nº 11.738 de 16 de abril de 2008 (BRASIL, 2008b), que regulamentou o disposto na alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CRF/1988, para instituir o piso salarial profissional nacional daquele setor da economia.

O piso salarial nacional do magistério para a educação básica, como é conhecido, corresponde à remuneração em início de carreira de um docente graduado em pedagogia ou em licenciatura considerado apto ao exercício da função na educação básica. O piso vigente foi estabelecido, desde 2020, em R\$ 2.886,24, para 40 horas semanais dedicadas, equivalente à 2,38 vezes o valor do salário-mínimo corresponde à R\$ 1.212,00, de acordo com a Lei nº 14.358 de 1º de junho de 2022 (CONGRESSO NACIONAL, 2022).

A relação anterior evidencia a desvalorização financeira injustificada e desproporcional no setor da educação de base no Brasil, o qual é considerado essencial pela opinião pública, pelas autoridades da República e pelos profissionais do setor, visto tratar-se de uma função estratégica para a nação, com demanda cognitiva para a formação inicial e continuada dos profissionais e indiscutível responsabilidade nas relações diárias desenvolvidas pelos docentes, gestores e coordenadores com crianças e adolescentes estudantes.

Os variados desafios da profissão na educação básica, que são essenciais para a sociedade e estratégicos para a nação, que já foram analisados no contexto desta tese, estão previstos na Estrutura da Política Nacional de Educação Básica do Brasil, figura 56. Esse sistema de educação nacional demanda atribuições de planejamento, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem educacional em unidades escolares, em meio período ou período integral, para assegurar o direito à formação estruturada de base de crianças e jovens, para a cidadania e para o trabalho, em aprendizagens essenciais ativas que lhes possibilitem desenvolver competências e habilidades com projeções capazes de serem aplicadas pelos formandos ao longo da vida.

No contexto da RPMEA, em maio de 2022, a Câmara Municipal de Aracaju (2022) aprovou projetos de lei do executivo municipal propondo revisões relacionadas à remuneração dos profissionais da rede de ensino, à gestão democrática nas unidades operacionais e à transferência de recursos financeiros para as escolas. Sobre a remuneração dos profissionais da rede, foi aprovado o Projeto de Lei Complementar nº 101/2022 sobre A Emenda nº 1 que estabelecia a revisão adicional de 5,0% dos vencimentos básicos distribuídos na tabela salarial dos servidores públicos municipais efetivos, ativos e inativos.

Portanto, a tabela salarial RPMEA (SINDIPEMA, 2022) composta por níveis e classes salariais, com as seguintes classificações profissionais:

nível I: profissional de educação com licenciatura plena;

nível II: profissional de educação com licenciatura plena e especialização;

nível III: profissional de educação com mestrado ou doutorado;

nível especial I: profissional da educação com ensino médio modal normal;

nível especial II: profissional da educação com licenciatura e curta duração.

As classes da tabela salarial 2022 variam de A até I.

Assim, a partir de 1 de janeiro de 2022, o salário inicial de um profissional com licenciatura plena, contratado na RPMEA para a carga horária de 40 horas semanais a partir do nível I e classe A, foi reajustado para R\$2.689,04, isto é, R\$197,20 abaixo do piso salarial nacional da categoria aprovado por lei (SINDIPEMA, 2022). Da mesma forma, o salário inicial dos profissionais dos níveis especiais I e II foram atualizados, respectivamente, em R\$2.242,92 e R\$2.283,77.

Para todos os níveis salariais da RPMEA, a partir da classe B até a classe I, a remuneração inclui o pagamento de um valor correspondente a triênios, que variam desde R\$138,49, para o nível I classe B, até R\$1.783,58 para o limite da tabela, correspondendo ao nível III classe I. A partir da classe G, para todos os níveis, a tabela inclui incrementos

adicionais de 1/3 da respectiva remuneração básica, que parti de R\$1.070,28 até R\$1.476,32 para a classe I. (SINDIPEMA, 2022).

Na mesma seção do legislativo municipal, foi aprovada a Lei Complementar nº 178 de 12 de maio de 2022 (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2022) que alterou a tabela de funções gratificadas da equipe gestora das unidades de ensino (GEA), de acordo com critérios objetivos relacionados ao porte da escola, definido pela quantidade de alunos matriculados, e às funções de diretor(a) de unidade escolar, coordenador(a) administrativo(a), coordenador(a) pedagógico(a) ou secretária(o).

Considerando um(a) profissional que acumule a remuneração básica mais triênio, adicional e função gratificada de acordo com a tabela de salários de 2022 (SINDIPEMA, 2022), se ele(a) estiver enquadrado no nível I classe B, poderá acumular um salário bruto de R\$5.483,20, enquanto seu colega enquadrado no nível III classe I, correspondente ao último nível da tabela, terá direito à remuneração de R\$11.874,36 por mês. No entanto, se considerarmos que a rede possui 75 unidades operacionais, essa condição de remuneração, na melhor das hipóteses, será alcançada por menos de 1/3 do quadro, ou cerca de 300 profissionais em toda rede, enquanto 2/3 do quadro total teriam como projeção final o salário de R\$7.728,86 sem a GEA.

Ainda que a análise da expectativa de valorização profissional carregue sempre um componente subjetivo de aceitação entre profissionais, é evidente que a remuneração inicial da carreira da educação básica na RPMEA é desproporcional às exigências para qualquer dos cargos, formação e funções da profissão da educação básica e, portanto, pouco atrativa em relação às ofertas do mercado de trabalho.

Ao considerar a classificação de rendimento médio mensal do trabalho calculado com base na Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (MINISTERIO DA ECONOMIA, 2019), projetada para o salário-mínimo vigente a partir de 1º de janeiro de 2022, conforme Quadro 7, constatei que os rendimentos salariais da tabela salário dos profissionais da educação básica da RPMEA (SINDIPEMA, 2022), situavam-se entre a terceira das classes de rendimento médio do trabalho para a região nordeste (equivalente ao rendimento total multiplicado pelo fator de participação de 52,6%), com o salário inicial de R\$2.42,92 (Nível Especial I, classe A), e a quinta classe correspondendo ao rendimento máximo da tabela de R\$7.728,86 (Nível III, classe I), considerando os benefícios trienais e os adicionais de 1/3 do salário base.

A relação da tabela salarial da RPMEA com a pesquisa do IBGE atualizada confirmou que os anos iniciais da vida profissional da educação básica oferece remuneração salarial de

baixa renda, bem como revelou que somente os profissionais da educação que acumularem tempo elevado de trabalho na rede poderão alcançar uma valorização salarial de perspectiva equivalente à classe média.

Quadro 7 - Classes de rendimento total + variação patrimonial mensal familiar e rendimento médio do trabalho da região nordeste

Rendimento Total Mensal (R\$)	Salários-mínimos	Rendimento médio do trabalho (R\$)
0 a 2.424,00	Sem rendimento até 2	0 a 1.275,02
> 2.424,00 a 3.636,00	> 2 a 3	> 1.275,02 a 1.912,53
> 3.636,00 a 7.272,00	> 3 a 6	> 1.912,53 a 3.825,07
> 7.272,00 a 12.120,00	> 6 a 10	> 3.835,07 a 6.375,12
> 12.120,00 a 18.180,00	> 10 a 15	> 6.375,12 a 9.562,68
> 18.180,00 a 30.300,00	> 15 a 25	> 9.562,68 a 15.937,80
> 30.300,00	> 25	> 15.937,80

Fonte: (MINISTÉRIO DA ECONOMIA, 2019, p. 23 e 56). Projeção adaptada do Quadro 2 e da Tabela 14 da fonte para salário-mínimo vigente em 2022.

Outra forma objetiva de análise da valorização financeira dos profissionais da RPMEA é a comparação com o salário inicial de docentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os institutos federais de educação que são administrados pela União oferecem cursos de ensino médio profissionalizante, cujo salário inicial da tabela salarial de 2013 proposta pelo MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010) era R\$4.014,00, correspondendo à diferença de R\$1.324,91 mensais, isto é, 49,3% superior em relação ao salário inicial equivalente da RPMEA de R\$ R\$2.689,04 (Nível I, classe A).

Essa diferença evidencia um descompasso de valorização profissional na educação básica, pois, tanto os profissionais do ensino fundamental quanto os do ensino médio, atuam na educação básica de forma sequenciada, sendo que os primeiros são responsáveis por assegurar os requisitos da formação de base comportamental e cognitiva para que os futuros estudantes do ensino médio, após nove anos submetidos ao processo de ensino e aprendizagem regular, estejam formados em educação fundamental de qualidade como direito para desenvolverem competências e habilidades nos anos seguintes como prevê a Estrutura da Política Nacional de Educação Básica do Brasil.

Outra forma de valorizar os profissionais da educação no microcontexto local para incentivar a inovação pedagógica é possibilitar-lhes o acesso a dispositivos de tecnologia digital com o adequado programa de qualificação operacional e de manutenção quando necessário.

Nessa linha, em 04 de outubro de 2021, a PMA e a SEMED iniciaram período de adesão ao Programa Professor ON, cuja convocação dos interessados foi divulgada na internet por meio da ilustração apresentada pela Figura 46.

Figura 46 – Programa Professor ON



Disponível em:

https://www.aracaju.se.gov.br/userfiles/noticia_imagens/202110/92576/professores_on.jpeg. Acesso em 30 abr. 2022.

O Professor On foi aprovado pela Lei 5.398, de 20 de setembro de 2021, para conceder um auxílio financeiro de R\$5.000,00 aos professores(as) com o objetivo de possibilitar-lhes a compra de equipamentos de informática e/ou dispositivos móveis que pudessem auxiliá-los(as) nas práticas educativas por meio de aulas remotas. O programa também incluiu um benefício auxiliar de R\$70,00 mensais, para apoio no custeio de um plano de internet a ser contratado

pelo(a) profissional até dezembro de 2022. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2021b).

Perguntada se houve adesão ao programa Professores On entre os profissionais lotados na EMEF Oviedo Teixeira, PE 4 respondeu:

[...] No meu caso, como eu já tinha o meu *notebook*, eu comprei um computador mesmo. [...] Alguns professores compraram celulares porque é mais prático do que comprar um *tablet*, porque tem as opções. Os professores compraram [...], mas eles não usam para o trabalho, infelizmente, não usam. O meu é tudo para o trabalho, é tanto que eu tenho que trabalhar com esses dois [*smart phones*] porque tem um para o trabalho e outro meu. E aí, os professores a gente vê, está (sic) com celular novo. Usa para trabalhar? Não. Nenhum trabalho, ele usa o celular dele. Se fizer [uso do dispositivo do programa], a maioria [dos alunos] não tem um telefone para acompanhar. Uma grande parte a depender [da idade e da disponibilidade]. O primeiro ano [do ensino fundamental], os meninos não usam. Aí, os professores que conseguiram comprar foram para uso próprio. Então, acabou que sendo falho (sic) muita coisa. [...] Porque se fosse uma coisa direcionada realmente, vamos comprar, vamos e alguma coisa que fosse ligada como um programa, se a PMA pudesse ter um programa que a gente pudesse instalar, um aplicativo. Que nada. É só dar o tempo para você comprar, comprovou que comprou, acabou. Está usando, não está, tem aplicativo para fazer isso, não tem. Então, é assim, é mais uma coisa solta. (PE 4).

Conforme foi divulgado na seção de notícias da SEMED com o título “Prefeitura inicia período de adesão ao programa Professores ON”, em 04 de outubro de 2021, ao todo o programa previa

investimento de R\$ 7,7 milhões, com recursos da própria administração municipal, contemplando 1.314 professores efetivos do município, que estejam no exercício da profissão, lotados em escolas municipais. O Professores ON é um programa fundamental no momento em que estamos vivendo, em que retornamos as aulas presenciais, mas de forma híbrida. Com o valor recebido, esses profissionais poderão adquirir equipamentos com boas configurações, dando mais qualidade às suas aulas. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU, 2021b)

A disponibilização de benefícios e auxílios para a compra de dispositivos sem o planejamento adequado e acompanhada de um projeto ou de um plano de uso sistemático aplicado às atividades pedagógicas com o auxílio da tecnologia digital pode não surtir o efeito desejado, como foi o caso do programa Professores ON respondido por PE 4. Em outras palavras, a simples aquisição de instrumentos tecnológicos desacompanhada de um projeto de comunicação construído com a participação dos potenciais atores e beneficiários para que possam se sentir participantes e integrados à inovação, tenderá, como foi o caso do Programa

Professor On, a apresentar dificuldades na implementação e na operação até ser definitivamente descontinuado, sem que os objetivos educacionais sejam atingidos.

Ao revelar mais uma evidência no microcontexto local, com o programa Professores On, de que ainda há o que trabalhar nos processos de inserção de TDIC e de apropriação da cultura digital na educação básica de Aracaju, decidi encerrar a análise das categorias do Ciclo de Políticas e considerar concluído o levantamento dos dados e informações, ao perceber que o objetivo de compreender a problemática que provocou a pesquisa foi atingido para que eu pudesse apresentar as considerações finais e a tese da pesquisa.

Embora possa parecer, à primeira vista, que a chegada continuava apontando para mais um cenário desalentador em relação ao tema, neste pesquisador, ao contrário, brotou a certeza de estar no caminho certo, logo à frente, para adentrar em um portal de oportunidades que os macrocontextos do Ciclo de Políticas analisados revelaram sobre a BNCC e a LPIEC como políticas educacionais com grande potencial de reforma para a inovação pedagógica e tecnológica na educação básica.

Nas Considerações Finais, a seguir, demonstro que os objetivos da pesquisa foram atingidos, que as questões norteadoras foram respondidas e retomo as principais revelações analisadas, enfatizando seus potenciais e as perspectivas que fizeram emergir a tese da pesquisa acompanhada de uma proposição operacional na direção do Portal de Oportunidades para a inovação pedagógica na educação básica da rede municipal de ensino de Aracaju.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo a ser perseguido para compreender as interpretações das políticas educacionais de transferência para a inserção de TDIC no Ensino Fundamental tinha como pressuposto a ser pesquisado e analisado a interposição dos discursos nos macrocontextos das redes globais de influência sob uma conjuntura econômica neoliberal ativa, globalizada e em crescimento. Nesse contexto, os interesses das corporações e do capitalismo financeiro agem, incessantemente, para ampliar sua rede de poder e influência.

Na atual conjuntura socioeconômica, a percepção de que os agentes dominantes do modelo neoliberal estão influenciando e ampliando as relações entre o Estado e as empresas privadas são evidentes com esse fenômeno conjuntural se fortalecendo desde a segunda metade do século XX. No abundante noticiário desta era da informação, a ocorrência de processos de capitalização ou privatização de empresas do Estado e concessões público-privadas são estabelecidas, bem como acordos multilaterais de livre comércio e na conservação de reservas naturais. Agentes financeiros e empresas multinacionais investem frequentemente em parcerias para pesquisa, geomonitoramento e exploração em diversos setores da produção, extração mineral, na saúde sanitária e na educação em todos os níveis.

Essa era a minha percepção generalizada sobre o imaginário neoliberal, mas foi preciso conhecer com mais aprofundamento como e com quais agentes o neoliberalismo estava atuando nas políticas educacionais para inserir TDIC e cultura digital. Daí surgiu o *insight* prévio e fundamental para desenvolvimento desta pesquisa.

Provocado pela expressão “imaginário neoliberal” de Steven Ball, optei pelo estudo da abordagem do Ciclo de Políticas Educacionais para dar suporte analítico e epistemológico na pesquisa, iniciando por conhecer a gênese, as raízes e as transformações da teoria política e econômica liberal. A finalidade de iniciar a pesquisa por esse viés histórico foi a de identificar algumas passagens que pudessem explicar o imbricamento público-privado contemporâneo, desde a concepção da doutrina da sociedade liberal no século XVII, na Inglaterra, até o entendimento de suas influências no poder e na atuação no mercado atual globalizado, conforme apresentei e analisei na Seção 2.

O mergulho na doutrina da sociedade liberal britânica, em suas ideias e transformações me levou a identificar que, depois de inúmeras batalhas e lutas, dentre elas as que resultaram em influências poderosas e foram promotoras das grandes revoluções iniciadas no século XVIII sobrepujando dinastias, reduzindo poderes e forte influência espiritual e mercadológica da Igreja romana sobre os(as) monarcas, os liberais defenderam a economia clássica, capitalista,

sobre a qual acreditavam que o mercado seria infalível se protegido estivesse das imperfeitas intervenções da Coroa e, mais tarde, do planejamento centralizado do Estado.

Iniciei a elucidação do que viria a ser entendido como neoliberalismo ao comentar sobre o ideal estadunidense de desenvolvimento e sobre a primeira guerra mundial, cujos movimentos da relação entre produção e consumo contribuíram para o desequilíbrio econômico que fez surgir a maior crise mundial do século XX – a Grande Depressão dos anos 1930 – que, como em toda crise econômica, causou danos, provocou reações e ofereceu oportunidades.

Daí em diante, segui apresentando um histórico comentado de modelos econômicos e reações políticas nos Estados Unidos da América, na Europa e no Brasil, destacando a proposta do liberalismo misturado ao intervencionismo do Estado na economia de Keynes – a Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda – que se espalhou pelo mundo como a era dourada do capitalismo controlado, apoiando o crescimento industrial entre os anos 1950 e início dos anos 1970 nos países desenvolvidos. No Brasil, ocorreram grandes investimentos – uma política de intervenções desenvolvimentistas pelo Estado – no período do regime militar (1964-1985), que foi considerado o Milagre Econômico, com alta taxa de crescimento da economia e inflação baixa.

Na direção para chegar até o neoliberalismo, demonstrei que a principal das tensões contra aquele modelo do capitalismo controlado ou do planejamento centralizado da economia ocorreria pela via ideológica, após o final de outra grande crise resultante da segunda grande guerra mundial, na qual os países aliados – França, Reino Unido, Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, esta última um regime socialista totalitário –, venceram as nações do eixo – Alemanha, Itália e Japão – dividindo os interesses sobre a hegemonia política e econômica na Europa entre os vencedores.

Primeiramente, pontuei que um dos principais ideólogos que criticou fortemente o planejamento centralizado da economia foi Friedrich Hayek, um liberal da escola austríaca que receberia o prêmio Nobel de Economia em 1974 com o lançamento do livro *O Caminho da Servidão*, em 1944. Em seguida, mostrei que outros críticos ao capitalismo controlado se destacaram, como foi o caso do Prêmio Nobel em 1976 – Milton Friedman – um economista adepto do controle monetário da Universidade de Chicago, além da ocorrência de outras crises econômicas, como foi o caso da guerra do Yom Kipur, que elevou o preço do barril de petróleo, o combustível fóssil mais consumido no mundo, desestabilizando a economia mundial e causando prolongada recessão, especialmente, nos Estados Unidos e na Europa.

Assim, sob fortes tensões e crises mundiais que eu apresentei na Seção 2, surgiu uma consistente retomada ideológica liberal na economia mundial, apontando as contradições do

planejamento centralizado acompanhado de um reposicionamento técnico na macroeconomia que ficou conhecido como Neoliberalismo, formando concepções amplas e gerais para se referir a um novo paradigma econômico que se tornou predominante a partir dos anos 1980.

Considerarei, portanto, que o imaginário neoliberal se estabeleceu a partir dos anos 1980, com uma mudança na conjuntura política e econômica mundial após a queda do Muro de Berlim e o surgimento de blocos multilaterais, impregnados pela simbiose econômica de preservação dos interesses entre a iniciativa privada e o Estado para seguirem transformações constantes, baseadas em parâmetros de produtividade e competitividade apoiadas pelo desenvolvimento tecnológico. Estado e organizações privadas formam, atualmente, do ponto de vista de investimento, despesas operacionais e consumo – destacando-se, nesse leque, a produção educacional em todos os níveis –, um só mercado global de circulação do capital e de renda. Eis, então, o imaginário neoliberal.

Nesse macrocontexto, as políticas, em geral, funcionam como instrumentos de regulamentação, com discursos de verdade e de poder, para a exploração e sustentação do mercado global segundo os interesses e influências dominadas pelos principais atores.

Entre as transformações tecnológicas do neoliberalismo, a mudança da produção fordista para o toyotismo foi analisada nesta tese como temática essencial para clarear a disrupção do processo de produção com a linguagem do *bit*, o qual vem alimentando o crescimento da automação industrial e do capitalismo imaterial na economia híbrida. Essa transformação forçada pelo avanço tecnológico, vem demandando competência digital a partir da educação básica para formar o cidadão desta era da cultura digital e, naturalmente, para suprir o mercado como sempre foi na história da escola como uma tecnologia para a governamentalidade da população a partir da era moderna.

As redes transnacionais de políticas educacionais, também apresentadas e analisadas na Seção 2, formam parcerias para se tornarem mais competitivas e mais influentes, tanto para agirem na elaboração de políticas educacionais públicas como para monitorarem o mercado em incessante crescimento, como é o caso da educação básica, e obterem dados que alimentarão seus planejamentos e suas ações de exploração com a prestação de serviços e oferta de tecnologias.

O processo de elaboração da BNCC, apresentado na Seção 3, revelou-se um exemplo muito bem-sucedido de parceria entre instituições do Estado, coordenadas pelo MEC, universidades públicas, na maioria, e privadas e consultas públicas que legitimaram a condição participativa e democrática do processo de elaboração de uma base curricular comum num país de dimensões continentais como o Brasil. Essa mobilização social público-privada, típica do

neoliberalismo, esteve sintonizada com modelos correlatos de padrão global, como a União Europeia e a OCDE, que inspiraram a proposta de aprendizagens essenciais estruturadas a partir da educação básica, para que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que sustentem uma formação para a cidadania e para o trabalho ao longo da vida.

Sob esse imaginário neoliberal, a problemática que provocou a investigação das categorias do Ciclo de Políticas, que analisei nas três seções anteriores desta tese, refere-se às dificuldades de êxito com as políticas educacionais para a inserção de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na prática educacional da educação básica no Brasil, sobretudo nas redes de ensino público. No município de Aracaju, cenário da pesquisa de mestrado, entre 2012 e 2018, e de doutorado até 2022, a problemática inspiradora dos trabalhos investigativos sempre esteve presente, demandando a compreensão dos vínculos e das contradições que a reforçavam.

O referencial teórico e metodológico da abordagem analítica do Ciclo de Políticas Educacionais, que serviu de teoria *a priori*, foi detalhadamente apresentado em diálogo com seus principais pensadores e seus conceitos e técnicas de pesquisa, analisados nas três categorias que a compõem para garantir o rigor epistemológico, a conformidade e o potencial teórico da abordagem selecionada. Tais análises foram apoiadas pela experiência deste pesquisador e de seu orientador acadêmico com o planejamento e a execução de processos operacionais do setor de serviços e de resultados apoiados por tecnologias, nas atividades de docência e engenharia como recursos técnicos para a execução da pesquisa e para o desenvolvimento da tese.

O planejamento da pesquisa de campo, portanto, contou com a formulação de questões extraídas da problemática a ser investigada, levando em conta a percepção crítica das experiências deste pesquisador sobre os efeitos da tradição do Estado brasileiro em gerar políticas educacionais de transferência, em geral de hierarquia superior a partir das administrações centrais, para serem implementadas, de forma vertical, padronizada, incontestável e obrigatória, como extensões político-pedagógicas para o microcontexto local, independente das realidades e diferenças. A esse cenário do microcontexto local, associei a análise do processo discursivo das políticas educacionais pesquisadas pela perspectiva pós-estruturalista, com passagens pela abordagem sociocognitiva do discurso e contexto.

Das questões norteadoras da pesquisa foram elaborados os objetivos geral e específicos descritos na introdução desta tese, para que orientassem os trabalhos a serem executados. Uma vez respondidas as questões, os objetivos estariam alcançados.

Nessa lógica, a primeira questão norteadora da pesquisa foi sobre a necessidade de se identificar as políticas educacionais de inserção de TDIC vigentes, no segmento do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA), e como seus processos discursivos intercontextos e de implementação foram desenvolvidos.

A partir das primeiras observações, ainda na fase de planejamento da pesquisa de campo, identifiquei uma intensa mobilização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e dos atores das unidades escolares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do início de 2019. Em 2021, com o avanço das investigações nas categorias dos macrocontextos das redes globais de influências e de produção dos textos de políticas educacionais, a BNCC se consolidou como política para inovação pedagógica com suporte de TDIC, assim como sua trajetória de produção influenciou o lançamento do Programa Inovação Escola Conectada (PIEC) do Ministério das Comunicações (MEC), que seria transformado em política pública em junho de 2021.

Estavam, portanto, identificadas as políticas educacionais para a inserção de TDIC, cujos processos discursivos de implementação seriam objetos de análises sob a abordagem do Ciclo de Políticas e das técnicas de pesquisa utilizadas para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da tese.

Com a análise do macrocontexto de produção da BNCC na seção 3, elucidei, dentre outras passagens não menos importantes e decisivas, os discursos de influência que estabeleceram seus limites de verdade e poder, revisaram o arcabouço legal da educação no período que antecedeu a aprovação da norma e prevaleceram como políticas, transformando a BNCC no principal instrumento normativo integrador de um macrosistema organizacional de educação básica com as atribuições inerentes a cada uma das políticas educacionais que ela deve integrar conforme ilustração da figura 32.

Dentre essas políticas integradas pela BNCC demonstrei estar o Plano Nacional de Educação (PNE) com o espírito de uma política de Estado para a próxima década e sentido discursivo de verdade para assegurar direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por meio de metas e estratégias inspiradas no princípio orientador socioeconômico de performance e de competição do neoliberalismo para a aprendizagem, como direito à educação ao longo da vida, definido pela União Europeia no início deste século XXI para promover a cidadania ativa e fomentar a empregabilidade.

Quanto ao objetivo global da aprendizagem ao longo da vida para fomentar a empregabilidade na Europa no princípio do século XXI, mostrei que o memorando da Comissão das Comunidades Europeias, de 2000, não introduziu novidades pela definição em si, ao

confirmar a empregabilidade como a capacidade de um indivíduo assegurar um emprego e de o manter. No entanto, o que pode ser considerado um ponto de inflexão construtiva, recomendada pelo Comitê Europeu ao valorizar a empregabilidade, foi reconhecê-la como uma dimensão central da cidadania ativa e uma condição decisiva do pleno emprego e da melhoria da competitividade e prosperidade na economia do conhecimento.

A partir dessas almas gêmeas da sociedade pós-moderna e do neoliberalismo global – cidadania e empregabilidade – destaquei que o Comitê Europeu estabeleceu a relação entre a expressão aprendizagem ao longo da vida e competências como essenciais à autonomia e autossustentabilidade dos cidadãos, pois considerou que, para que se tornem ativas na economia, empregabilidade e cidadania requisitam uma formação, a partir da escolaridade de base, estruturada em conhecimentos e competências compatíveis, atualizadas e indispensáveis à participação na vida econômica e social.

Em outras palavras, para que a cidadania ativa e a empregabilidade sejam asseguradas em benefício individual e coletivo na sociedade do conhecimento, na qual a economia é híbrida com predomínio cada vez maior do capitalismo imaterial, cada cidadão(ã) necessitará de uma formação educacional, a partir do ensino básico, que lhe garanta uma performance continuada e competitiva apoiada em conhecimentos e em competências adequadas como requisitos de gestão pessoal e no trabalho ao longo de sua vida.

A ideia de aprendizagem ao longo da vida, como apresentei, penetrou no arcabouço regulatório de políticas públicas de hierarquia superior à BNCC, influenciando a construção da estrutura da norma obrigatória na etapa final, para relacionar direitos e objetivos de aprendizagem com estratégias de competências. Portanto, se a “BNCC é a base”, como estabeleceu o discurso de poder do Estado, essa base foi estruturada em dez competências – sendo a de número 5 voltada para inserção de tecnologias e cultura digitais – que devem se articular por meio de aprendizagens essenciais oferecidas pelos atores do microcontexto local aos estudantes, ao longo da educação básica, e garantir o direito à educação de qualidade e equidade na formação para a cidadania e para o trabalho no Brasil como discurso de verdade universal e emancipatória.

Após analisar o discurso textual da competência 5 que compõe a estrutura da BNCC, demonstrei que os desafios para apropriação de objetos de conhecimento e aprendizagens compatíveis com os objetivos e abrangência daquela competência exigiriam o aporte de recursos e de formação em especialização digital. Embora estivessem previstos dentre as estratégias do PNE, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC) em novembro de 2017, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso

à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

A proposta do PIEC, como apresentei, incorporou conteúdo e especialização técnica sob a coordenação pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), que elaborou o conceito de educação conectada e produziu o Marco Conceitual Escola Conectada. Esse documento abrange visão estratégica e planejada para o uso de tecnologia na educação, formação de gestores e docentes em competência digital compatível com currículo e infraestrutura adequada, para possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens essenciais com aplicação de pedagogia híbrida na educação básica.

Destaquei, também, que as propostas da Fundação Lemann e de seus parceiros e mantenedores para a Educação, apresentadas e analisadas na Seção 2, estavam alinhadas com o conceito de Escola Conectada concebido pelo CIEB, o qual contribuiu significativamente na formulação de políticas públicas voltadas para assegurar recursos para a inovação pedagógica na educação básica.

Nesse sentido, o PNE, em 2014, estabeleceu o primeiro marco legal que abriu o caminho para a educação conectada como estratégia na educação pública, culminando, em junho de 2021, com a promulgação em lei da Política de Inovação Educação Conectada (PIEC/2021) com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

Além das características do discurso da PIEC/2021 que, basicamente, segue o modelo do ordenamento jurídico oficial da República Federativa do Brasil e demais prerrogativas analisadas, reforço que aquele instrumento trata do apoio técnico ou financeiro da União, para garantir e disciplinar as condições de transferência e fiscalização de recursos públicos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que, somente em 2022, mobilizaram valores substanciais do orçamento da União como foi informado.

Outro destaque de tipificação operacional previsto na PIEC/2021, que considerei de provável repercussão direta na administração das redes de ensino público da educação básica no Brasil, está disposto no Artigo 7º da lei, que condicionam as redes que aderirem à política, como foi o caso da RPMEA, ao monitoramento da política em todas as suas dimensões, sem que estas tenham sido detalhadas, o que revelou um limite de poder da lei até então sem definição, indicadores ou critérios regulamentados.

No microcontexto local pesquisado, mostrei, referente ao PIEC que, além dos recursos financeiros no valor total de R\$7.784,00 transferidos à EMEF Oviedo Teixeira pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), entre 2018 e 2019, as fontes da SEMED não confirmaram qualquer ação de monitoramento prevista pela PIEC/2021 até o período pesquisado. Assim, a adesão à política da educação conectada pela SEMED ocorreu com as transferências dos recursos citados para a EMEF Oviedo Teixeira e com investimentos próprios para instalação de equipamentos digitais de rede *wifi* interna e conexão das escolas da rede à internet, além do Programa Professor On, como foi apresentado na Seção 4, ainda que a PIEC/2021 não tenha sido objeto de análise e interpretação discursiva específica pelos atores em políticas da RPMEA.

Cabe salientar o que foi demonstrado na subseção 2.3, que o CIEB, que tem como mantenedores institutos de filantropia ligados a grandes empresas de atuação transnacional, e o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) coordenam o projeto Conectividade na Educação, um dos produtos da parceria com o Grupo Interinstitucional de Conectividade na Educação (GICE), que incluiu o Mapa Iterativo da Conectividade na Educação. O objetivo do mapa é reunir bases de dados das redes escolares e do entorno, para trazer um retrato da conectividade nas escolas e permitir análises precisas e abrangentes que poderão ser utilizadas no monitoramento das políticas afins, especialmente a PIEC/2021.

Entendo ser oportuno considerar o meu entendimento de que o disposto sobre a adesão ao monitoramento de políticas públicas com dados objetivos, pressupõe um avanço tecnológico, de diversidade, quantidade e de precisão com perspectiva animadora, para uma das etapas mais importantes do processo de prestação de serviços em geral que é a avaliação de resultados, sendo que as políticas educacionais, em especial a PIEC/2021 e a BNCC, sempre necessitarão de formação e valorização profissionais e de inovação com práticas on-line para contribuírem colaborativamente para a melhoria da qualidade e da equidade da educação pública de base no Brasil.

Em relação à implementação da BNCC no microcontexto local, assinalo a resposta de uma das fontes entrevistadas, a qual revelou, em janeiro de 2019, que a SEMED e a RPMEA não foram representadas nas discussões nacionais de construção da BNCC, por decisão da administração anterior que havia optado pelos Projetos Estruturantes os quais incluíam a importação de conteúdos e estratégia pedagógica própria baseada na técnica de ensino estruturado.

Como a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) estava coordenando a elaboração do Currículo de Sergipe com base na BNCC, com a qual os

profissionais da educação do município não se sentiam comprometidos por não terem participado das discussões, mostrei que a SEMED resolveu iniciar um processo de interpretação e ressignificação do Currículo de Sergipe, ou seja, uma variação recontextualizada para adequá-lo à realidade da rede municipal de Aracaju por meio de cadernos pedagógicos complementares, conforme foi demonstrado na subseção 4.3.

Para orientar a recontextualização curricular, um grupo de profissionais experientes e influentes da SEMED elaborou um primeiro posicionamento político-pedagógico do microcontexto local sobre o cenário de transformação na educação básica sergipana: o ensaio intitulado Travessias do Ensinar e Aprender que foi incorporado como Texto Introdutório Geral do Currículo de Sergipe, como foi mostrado, para marcar uma iniciativa da SEMED de incluir no currículo estadual suas premissas pedagógicas para uma escola cidadã na educação do século XXI para todo Sergipe.

Essa iniciativa revelou o esforço dos profissionais da SEMED em trabalharem pela difusão do pensamento político-pedagógico da educação da capital entre atores das demais 74 redes municipais de educação do Estado, ao mesmo tempo em que estavam resgatando sua participação na elaboração do Currículo de Sergipe, o qual contou com o apoio de professores da RPMEA.

O sentido político do texto estava voltado para que refletissem e se posicionassem sobre o conteúdo e os significados da micropolítica educacional proposta nos 46 parágrafos, para evidenciar uma recontextualização da política nacional de transferência obrigatória trazida pela BNCC, ao interpretar e propor a reforma curricular numa perspectiva de cidade sustentável, inteligente, humana e criativa, que correspondia ao *slogan* da Prefeitura Municipal de Aracaju.

Com o cenário de pandemia instalado entre 2019 e 2020 no planeta, sem que a corrida científica pela produção de imunizantes e fármacos pudesse responder com eficácia e garantir segurança às populações, comentei que era impossível projetar qualquer proposta otimista e segura para a retomada normal das atividades escolares presenciais. Na subseção 4.4, demonstrei que esse cenário pressionou os especialistas em educação a sugerirem aberturas e flexibilizações normativas para as redes escolares se mobilizarem no país em favor da retomada operacional da educação.

Àquela altura, a insegurança para a reabertura das escolas era evidente e os resultados em aprendizagem nas redes escolares seriam imprevisíveis, haja visto as desigualdades de recursos existentes entre as redes privadas e públicas e entre estas últimas na educação básica no Brasil, para oferecerem um serviço que garantisse qualidade e segurança aos estudantes e aos seus pais ou responsáveis. Mesmo assim, mostrei que o MEC insistiu com a recomendação do

atendimento dos objetivos de aprendizagem para desenvolvimento de competências e habilidades da BNCC ao aprovar parecer do CNE, em junho de 2020, no qual continha recomendações de reorganização do calendário e das atividades pedagógicas.

Em Aracaju, além de um esforço para manter a entrega de *kits* de alimentação nas 75 escolas do município sem interrupção, a SEMED aprovou o documento normativo intitulado Diretrizes Educacionais no Contexto da Pandemia, com o objetivo de adequar as operações nas unidades escolares à regulamentação aprovada pelo MEC e homologada pelo Conselho Municipal de Educação de Aracaju (CONMEA), para orientar procedimentos em situação de excepcionalidade, considerando a paralização das atividades não presenciais no período da pandemia, como foi demonstrado.

Uma das principais excepcionalidades estabelecia que as escolas poderiam desenvolver atividades pedagógicas não presenciais, para efeito de cumprimento, em até 100% da carga horária, de modo a cumprirem (no cenário da pandemia) as 800 horas regulamentares do ano letivo de 2020. Para atendê-la, assim como para as demais orientações consideradas pela SEMED de caráter suplementar, a regulamentação especial foi introduzida por meio dos Módulos de Atividades Curriculares Complementares Não Presenciais (ACCNP).

Os princípios que orientaram os ACCNP, conforme apresentei, foram baseados em estudos desenvolvidos pelo Instituto Reúna, integrante das organizações associadas à Fundação Lemann, para a produção de insumos técnico-pedagógicos apoiadores do trabalho de professores e gestores de ensino no processo de implementação da BNCC. Os estudos do Instituto Reúna, denominados Mapas de Foco da BNCC, corresponderam à seleção de habilidades consideradas prioritárias que foram selecionadas no ensino fundamental para a flexibilização curricular e escolha de conteúdos em condições de excepcionalidade.

Portanto, pressionada pelos órgãos reguladores nacional e municipal, argumentei que a estratégia dos ACCNP adotada pela SEMED caracterizou uma primeira tradução das políticas de transferência – a BNCC e o Currículo de Sergipe e a PIEC/2021 –, na medida em que buscou selecionar conteúdos e ajustar a descrição das práticas educacionais e o calendário pedagógico, de forma a tornar factível o processo de implementação das normas obrigatórias no microcontexto local, absorvendo tecnologia de especialistas do mercado de empreendedorismo educacional.

As fontes investigadas na EMEF Oviedo Teixeira, entretanto, revelaram que, diante dos desafios da arena da prática, os procedimentos normativos traduzidos nos ACCNP foram impactados pelo desconhecimento prévio da falta de recursos, pelos estudantes, sobre a disponibilidade de aparelhos digitais e de condições financeiras para acesso à internet, a partir

de suas residências ou fora dos limites de alcance da unidade escolar, impedindo ou, na melhor das hipóteses, limitando a educação não presencial mesmo depois das primeiras traduções das políticas.

Argumentei que tal impacto tinha como primeira causa o desconhecimento da SEMED e da EMEF Oviedo Teixeira sobre o perfil dos seus alunos, especialmente, sobre a inclusão digital como requisito do planejamento político pedagógico para a prestação dos serviços educacionais nas condições da BNCC, do Currículo de Sergipe e da PIEC/2021, assim como para atender as excepcionalidades definidas pelos órgãos reguladores da administração central.

Naquele microcontexto, portanto, a alternativa foi adotar um segundo movimento, de tradução da tradução das políticas, para viabilizar a prática escolar com os módulos ACCNP impressos e com circulação controlada pelos profissionais da escola, como foi apresentado.

Tenho defendido, desde a pesquisa de mestrado, que o descompasso histórico que resulta nas interpretações, nas traduções das políticas de transferências ou nas implementações frustradas, parcial ou totalmente, pelos profissionais do microcontexto local na educação pública de base, se devem: primeiramente, à tradição hierárquica de geração das políticas idealizadas e emanadas dos órgãos centrais reguladores do MEC para a extensão vertical de implementações nos microcontextos locais, tendo estas realidades, quase sempre, incompatíveis em infraestrutura, qualificação de pessoal e demais recursos instrumentais neste Brasil de severas desigualdades.

Com o aprofundamento investigativo das categorias desta pesquisa e suas revelações, argumentei que a segunda causa das dificuldades de implantação das políticas nacionais, que sempre são acompanhadas por discursos de verdade e poder, tem, paradoxalmente, como um dos elementos voluntários de modulação dos discursos e de resistência estéril pelos atores do microcontexto local, a restrição de informações dos cadastros de estudantes e das condições socioeconômicas de seus familiares e do entorno de atendimento das unidades escolares.

Da mesma forma, demonstrei e argumentei sobre o descompasso da desvalorização profissional dos atores das unidades operacionais de educação básica, em relação aos desafios que as políticas educacionais lhes atribuem, e ao desequilíbrio salarial comparado com as demais profissões de prestação de serviços do mercado do ecossistema educacional demandantes de formação cognitiva e de competências compatíveis.

Portanto, acrescento à defesa anterior, o argumento de que o desconhecimento do Estado sobre a importância do ativo que os discursos das políticas devem atender, como obrigação para oferta de educação de qualidade e equidade, é a principal contradição dos processos discursivos

para implementação de quaisquer políticas de formação para a cidadania e para o desenvolvimento de competências e de habilidades como perfil de saída na educação básica.

Enquanto esse ativo, constituído por requisitos de dados e informações do mercado e do seu potencial, não for devidamente valorizado e apropriado com a máxima abrangência e precisão com auxílio das TDIC, a comunicação construtiva e essencial para o planejamento político pedagógico, do microcontexto local para os órgãos reguladores centrais, ou seja, da base para o topo, estará sempre prejudicada por falta de conhecimento sobre cada unidade escolar, sobre os estudantes e sobre os campos de atuação da escola como um instituto de formação de base para a inclusão social e econômica ao longo da vida para cada aprendiz.

Apoiada nessa base epistemológica, a pesquisa também foi demonstrando, ao longo do planejamento, dos estudos e dos trabalhos técnicos, que, enquanto o acesso às tecnologias e o domínio da competência digital indispensáveis aos profissionais da educação deste século XXI não forem assegurados pelos processos discursivos e atuações intercontextos, de forma participativa, crítica, esclarecedora e valorizada, os atores das unidades escolares não estariam suficientemente estimulados a utilizarem a capacidade estrutural das tecnologias para agregar a inovação pedagógica e a cultura digital no processo de aprendizagens essenciais a partir do ensino fundamental.

Do ponto de vista da normatização, tanto o MEC, a SEDUC/SE como a SEMED cumpriram seus objetivos. Se a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo de Sergipe e os Cadernos Pedagógicos da RPMEA estabeleceram uma normatização que poderá garantir a qualidade e a equidade na Educação Básica em Sergipe, essa questão somente será respondida na medida em que as práticas forem concretizadas, monitoradas e avaliadas nas respectivas redes educacionais públicas e privadas.

O período de suspensão das atividades presenciais devido à pandemia do Covid-19 serviu para dificultar e atrasar a implementação da BNCC e de seus desdobramentos durante os anos de 2020 e 2021, mas também revelou o quanto, por exemplo, a SEMED e a EMEF Oviedo Teixeira estavam desestruturadas para que o processo fosse iniciado. E assim, continuam, ainda que as condições de infraestrutura elétrica e de acesso à internet estejam instaladas como foi constatado.

Considerando as análises das categorias do macrocontexto das redes globais de influência de políticas educacionais e da produção de textos das políticas que exploraram a BNCC e a PIEC/2021, bem como as revelações extraídas dos dados pesquisados nos documentos da SEMED e da SEDUC e nas entrevistas nas áreas técnicas e operacionais da SEMED e da EMEF Oviedo Teixeira, defendo a tese seguinte:

A inserção de tecnologia digital da informação e comunicação e os processos de formação dos profissionais em competência digital e aprendizagens essenciais para a apropriação da cultura digital, de forma estruturada e instrumental como estabelecem a BNCC e a Política de Inovação Educação Conectada, oferecem desafios e oportunidades que estão exigindo uma mudança disruptiva no processo de planejamento, execução e avaliação da política pedagógica na SEMED e na RPMEA.

O componente propositivo da tese sugere que **o processo de mudança do paradigma de implementação da BNCC e da PIEC/2021 deverá priorizar uma inversão de sentido das demandas – da RPMEA para a SEMED – para construção ou transformação de futuras escolas conectadas on-line e do modelo pedagógico adaptado à educação híbrida, em período de ensino integral, com a valorização compatível e a participação ativa dos atores do microcontexto local, em parceria com especialistas e com organizações do ecossistema educacional das esferas pública e privada.**

Asseguro com base nas análises e argumentações desta tese que a não ocorrência da transformação disruptiva do processo e da política pedagógica para a implementação da BNCC e da PIEC/2021 manterá a hegemonia do modelo pedagógico industrial padronizado e das práticas convencionais nas escolares da RPMEA, dificultará a inovação para uma rede de educação conectada, acentuará as diferenças de qualidade da educação entre as redes privada e pública e inviabilizará a equidade preestabelecida nas políticas educacionais da educação básica.

O plano operacional da educação conectada na RPMEA, que defendo para viabilizar a mudança disruptiva proposta na tese, é o de iniciar o planejamento e a elaboração de um projeto de educação híbrida a partir da estratégia de prototipagem – com unidades operacionais piloto – em uma rede on-line de aprendizagens essenciais no ensino fundamental operando em paralelo com o ensino regular sem interferência neste último.

O projeto-piloto proposto poderá ser formado, inicialmente, por três unidades operacionais a serem construídas ou transformadas com investimentos em infraestrutura e instrumental em instalações equipadas e adaptadas para a educação híbrida, de acordo com a PIEC/2021 e recursos financeiros provenientes do PNDE e do FUST. As unidades escolares da futura Rede Municipal de Educação Conectada de Aracaju (RMECA) deverão ser operadas, em período integral, por profissionais da educação da atual RPMEA, selecionados e formados para implementarem a BNCC e o Currículo de Sergipe, inicialmente, nos três anos finais do ensino fundamental na RMECA, no formato de uma rede colaborativa de produção apoiada e monitorada pelo CIEB.

Como perspectivas de aprofundamento do tema “inserção de TDIC e apropriação da cultura digital na Educação Básica”, sugiro que futuros estudos e pesquisas possam explorar as temáticas correlatas, tais como:

- a) monitoramento e avaliação dos resultados do Currículo de Sergipe, dos Cadernos Pedagógicos e dos módulos ACCNP na RPMEA;
- b) diagnóstico do estágio e um programa para formação de profissionais da educação em competências digitais das redes municipais e estadual de educação básica;
- c) um projeto para um modelo de arquitetura e infraestrutura de uma unidade educacional voltada para a educação híbrida;
- d) a elaboração de um planejamento estratégico de uma unidade educacional de educação híbrida;
- e) cadastro digital de estudantes, pais ou responsáveis, das demandas sócio estruturais e potencialidades dos entornos das escolas da rede de educação básica;
- f) plano de acompanhamento e avaliação da implementação do Currículo de Sergipe à luz das dez competências gerais da BNCC.

Resta-me o registro de que esta pesquisa, que não teve a pretensão de esgotar as hipótese e teorias sobre o tema pesquisado, foi um trabalho científico-colaborativo que apresentou limitações de ordem operacional para ser executado, tendo em vista a escolha da metodologia exigir a plena participação dos protagonistas dos processos investigados no campo de pesquisa e fontes nem sempre disponíveis na configuração desejada, além de ter sido impactada pela paralização provocada pelas reações à pandemia do Covid-19.

Porém, essas dificuldades foram minimizadas e, muitas vezes, superadas com a solícita colaboração de todos os profissionais da educação da SEMED e da EMEF Oviedo Teixeira que autorizaram as abordagens e participaram voluntariamente, os quais demonstraram inequívoco interesse em apoiar essa obra de pesquisa acadêmica, estruturada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS.

Da mesma forma, a dedicação, o incentivo, a crítica e a orientação dos(as) professores(as) do PPGED, dos avaliadores externos, o patrocínio da CAPES, e, em especial, a convivência com o orientador deste trabalho, Prof. Dr. Henrique Nou Schneider, e com o GEPIED, me possibilitaram o incentivo e as aprendizagens necessárias para buscar os objetivos e defender a tese de doutorado apresentada. A todos(as), muito obrigado!

REFERÊNCIAS

- ADOBE. **O que é PDF**. ADOBE, 2022. Disponível em: <https://www.adobe.com/br/acrobat/about-adobe-pdf.html>. Acesso em 28 set. 2022.
- ÁRVORE EDUCAÇÃO. **A árvore**. 2021. Disponível em: <https://www.arvore.com.br/sobre>. Acesso em 13 nov. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **O que é TDAH**. 2021. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em 13 nov. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em 17 out. 2021.
- ATLAS NETWORK. Arlington, VA, EUA, 2021. Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/>. Acesso em 28 set. 2021.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, 29 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/2368/1743>. Acesso em 4 abr. 2022.
- BALL, Stephen J. **Educação global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL Stephen J.; MAINARDES, Jeferson (organizadores). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARROSO, Rita de C. A. **Proinfo em Sergipe e a política estadual de inserção: um olhar sobre a formação de professores nos NTE de Lagarto e Aracaju**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Aracaju: UNIT, 2012. Disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/1028/DISSERTA%C3%87%C3%83O-PROINFO-EM-SERGIPE-E-A-POL%C3%8DTICA-ESTADUAL-DE-INSER%C3%87%C3%83O-DAS-TIC-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- BEHAR, Patrícia A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em 18 abr. 2021.
- BEM COMUM. **Autonomia e experimentação**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.bemcomum.org.br/institucional/>. Acesso em 16 out. 2021.

BID LAB. *Nosotros*. Madri. 2021. Disponível em: <https://bidlab.org/es>. Acesso em 11 nov. 2021.

BOWE, R; BALL, S; GOLD, A. **Reforming Education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [2021a]. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Centro de Estudos e Debates Estratégicos. Audiência pública. **Tecnologias para a educação: construção de políticas públicas para o ensino**. 18 de novembro de 2021a. Disponível em: https://edemocracia.camara.leg.br/audiencias/sala/2448?fbclid=IwAR3LVXfFyTCUI-KsRB_sukAx9CJbimNmY8MBH5xLdwo2SZ0ass0NWes-p9U. Acesso em 22 dez.2021.

BRASIL. [2020a]. Congresso Nacional. **Decreto Nacional nº 6 de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em 26 nov. 2021.

BRASIL. [2016a]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 07 out.2019.

BRASIL. [2021b]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021b. p. 13. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 03 nov. 2021.

BRASIL. [1996]. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Palácio do Planalto, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 23 mar. 2022.

BRASIL. [2016b]. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: 2ª versão revista. MEC/BNCC, 3 de maio de 2016b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 21 fev. 2022.

BRASIL. [2018a]. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base – versão final. Brasília: MEC/BNCC, 11 mai. 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 28 fev. 2022.

BRASIL. [1999]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em 02 jan. 2022.

BRASIL. [1998a]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CEB, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em 02 jan. 2022.

BRASIL. [1998b]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CEB, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0398.pdf. Acesso em 02 jan. 2022.

BRASIL. [2009a]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 5, de 17 de abril de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 fev. 2022.

BRASIL. [2012a]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012**. Defini diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 fev. 2022.

BRASIL. [2010a]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010**. Defini diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 02 fev. 2022.

BRASIL. [2009b]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 fev. 2022.

BRASIL. [2010b]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 03 fev. 2022.

BRASIL. [2017a]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 15/2017 de 15 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: CNE/CP, 2017. Brasília: CNE/CP, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em 28 fev. 2022.

BRASIL. [2017b]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: CNE/CP, 2017b. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em 28 fev. 2022.

BRASIL. [2020b]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno **Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC/CNE/CP, 2020b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 26 nov. 2021.

BRASIL. [2020c]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: MEC/CNE/CP, 2020c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 26 nov. 2021. Acesso em 02 fev. 2022.

BRASIL. [2020d]. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19**. Brasília 17 a 24 de abril de 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>. Acesso em 24 abr. 2022.

BRASIL. [2014a]. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação (FNE). **2ª Conferência Nacional de Educação: documento final**. Brasília: CONAE 2014, 19 a 23 de novembro de 2014a, p. 54. Disponível em:

<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em 20 fev. 2022.

BRASIL. [2015]. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2015. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>. Acesso em 27 fev. 2022.

BRASIL. [2012b]. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 fev. 2022.

BRASIL. [2013a]. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1140 de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 3 jan.2022.

BRASIL. [2017c]. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Homologa o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em 28 fev. 2022.

BRASIL. [2008a]. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa nº 10 de 3 de setembro de 2008**. Constitui a Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação – CONAE e defini competências. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_coneb.pdf. Acesso em 5 fev. 2022.

BRASIL. [2002]. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. **Debates e propostas: o manifesto dos pioneiros da educação nova**. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em 5 fev. 2022.

BRASIL. [2018b]. Ministério da Educação. **Portaria nº 331 de 05 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. [2000]. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 02 fev. 2022.

BRASIL. [2013b]. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. [1997]. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>;
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Acesso em 31 jan. 2022.

BRASIL. [1998c]. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 13 nov.2021.

BRASIL. [2010c]. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta. **Conferência Nacional de Educação CONAE 2010**. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC/SEA, 2010c. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em 03 jan.2022.

BRASIL. [2021c]. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. **Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança**. 2021c. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em 13 nov.2021.

BRASIL. [2016c]. Ministério das Comunicações. Base Nacional Comum Curricular: **Pareceres**. Brasília: MEC/BNCC agosto 2016c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em 28 fev. 2022.

BRASIL. [2009c]. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Palácio do Planalto, 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 5 fev. 2022.

BRASIL. [1961]. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Palácio do Planalto, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 31 jan. 2022.

BRASIL. [2021d]. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2021**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2021d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112695.htm. Acesso em 23 mar.2022.

BRASIL. [2013c]. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos

profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2013c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. [2014b]. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2014b, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo. Acesso em 29 jan. 2022.

BRASIL. [2008b]. Presidência da República. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 16 jul. 2008b. Disponível em: https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11738_16072008.pdf. Acesso em 3 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Palácio do Planalto, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 25 set. 2022.

BRASIL. [2017d]. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9204 de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2017d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm. Acesso em 23 mar. 2022.

BRASIL. [2017e]. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Palácio do Planalto, 2017e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 28 fev. 2022.

BRASIL. [2018c]. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.632 de 06 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Palácio do Planalto, 2018c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em 03 mar. 2022.

BRASIL. [2020e]. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: Palácio do Planalto, 2020e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em 26 nov. 2021.

BRASIL. [2021e]. Presidência da República, Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.180 de 1 de julho de 2021**. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília: Palácio do Planalto, 2021e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.180-de-1-de-julho-de-2021-329472130>. Acesso em 2 nov. 2021.

BUENO, Sinésio F. **Introdução ao pós-estruturalismo**: histórico e apresentação conceitual do pós-estruturalismo. *Youtube*, julho de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/6AZ1D1DzMQE?t=12>. Acesso em 31 dez. 2021.

BOSSUET, Jacques-Bénigne. **Sermons choisis de Bossuet**. Sur le devoir des rois. In: Bossuet sermons royalty. Firmin-Didot, 1845, p. 219. New York Public Library, 2018. Disponível em: <https://archive.org/details/sermonschoisisd00maurgoog>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CÂMARA MUNICIPAL DE ARACAJU. **Lei nº 3712 de 7 de maio de 2009**. Dispõe sobre o uso de aparelhos celulares nos estabelecimentos de ensino nas horas de aula e dá outras providências. Aracaju, 2009. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/se/a/aracaju/lei-ordinaria/2009/371/3712/lei-ordinaria-n-3712-2009-dispoe-sobre-o-uso-de-aparelhos-celulares-nos-estabelecimentos-de-ensino-nas-horas-de-aula-e-da-outras-providencias>. Acesso em 30 abr. 2022.

CATHARINO, Alex. Fundamentos teóricos do liberalismo. In: PAIM, Antonio. **Evolução histórica do liberalismo**. 2. ed. São Paulo: LVM, 2019a, p. 21-55.

CATHARINO, Alex. Liberalismo e economia clássica. In: PAIM, Antonio. **Evolução histórica do liberalismo**. 2. ed. São Paulo: LVM, 2019b, p. 145-169.

CENPEC. **Quem somos**. Cenpec, 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/quem-somos>. Acesso em 01 mar. 2022.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB: **Marco Conceitual Escola Conectada**. São Paulo: CIEB, 2021. E-book em pdf. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/07/Marco-Conceitual-Escola-Conectada.pdf>. Acesso em 14 nov. 2021.

CEPTRO.BR. **Centro de estudos e pesquisas em tecnologias de redes e operações**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://medicoes.nic.br/setor-publico/#cases>. Acesso em: 02 nov. 2021.

CETIC.br. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/sobre/>. Acesso em 3 nov. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHRISTENSEM, Clayton M. **O dilema da inovação:** quando novas tecnologias levam empresas ao fracasso. Tradução de Edna Emi Onoe Veiga. São Paulo: Makron Books, 2001.

CHURCHILL, Winston. **Uma história dos povos de língua inglesa.** Tradução de Vera Giambastiani, Gleuber Vieira, Antonio Sepúlveda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CIEB. Centro de Inovação para a educação brasileira. **Quem somos.** São Paulo, 2021a. Disponível em: <https://cieb.net.br/quem-somos/>. Acesso em 02 out. 2021.

CIEB. **Mapa revela a situação de conectividade de 140 mil escolas municipais e estaduais.** São Paulo, 30 mar. 2021b. Disponível em: <https://cieb.net.br/mapa-conectividade/>. Acesso em 02 out. 2021.

CIEB. **Publicação do CIEB explica como as tecnologias digitais podem ajudar o Brasil a oferecer uma educação com mais qualidade e equidade.** Notícias Gerais. São Paulo, 14 jul. 2021c. Disponível em: <https://cieb.net.br/escola-conectada/>. Acesso em 14 nov. 2021.

COLUMBIA UNIVERSITY. **In the city of New York.** New York, 2021. Disponível em: <https://www.columbia.edu/content/about-columbia>. Acesso em 19 out. 2021.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida.** Bruxelas: Comissão Europeia, 30 out. 2000. Disponível em: <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>. Acesso em 10 fev. 2022.

CONNECTA ESCOLA DIGITAL. **Currículo de Sergipe:** integrar e construir. SEDUC, 2019. Disponível em: <https://conectaescoladigital.seduc.se.gov.br/pagina/curriculo-de-sergipe>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CONNECTIVIDADE NA EDUCAÇÃO. **Sobre o Projeto Conectividade na Educação.** São Paulo, 2021. Disponível em: <https://conectividadenaeducacao.nic.br>. Acesso em 03 nov. 2021.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Institucional:** História e estatuto. Brasília: CONSED, 2021. Disponível em: <https://www.consed.org.br/conteudos/historia-e-estatuto>. Acesso em 28 fev. 2022.

DAWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca:** novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELAGNELLO, Lúcia G. V. Políticas públicas para o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação – Palestra 1. In: **Audiência pública: Tecnologias para a educação: construção de políticas públicas para o ensino.** Câmara dos Deputados. Centro de Estudos e Debates Estratégicos. Brasília: 18 de novembro de 2021. Disponível em:

https://edemocracia.camara.leg.br/audiencias/sala/2448?fbclid=IwAR3LVXfFyTCUI-KsRB_sukAx9CJbimNmY8MBH5xLdwo2SZ0ass0NWes-p9U. Acesso em 22 dez.2021.

DESCARTES, René. **Discurso do método**: regras para a direção do espírito. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2008.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Tradutor Rodolfo Ilari. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

DINIZ, Ana M. e DELLAGNELO, Lucia. **Inovar na Educação**. Instituto Península, 17 ago. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/R6Bq3psMSVY>. Acesso em 15 nov. 2021.

DUARTE, Newton. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005, pp. 203-221.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. Tradução: Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

EDUCAÇÃO CONECTADA. Inovação tecnológica impulsionando a educação brasileira. **Consulta de escolas que receberam recursos PDDE educação conectada**. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/consulta-pdde>. Brasília: MEC, 2019. Acesso em 29 abr. 2022.

FAUCONNET, Paul. A obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução Prof. Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FUNDAÇÃO LEMANN. **A fundação**. São Paulo, out. 2021a. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em 14 out. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Fundação Lemann e parceiros lançam programa impulsionar**. São Paulo, 15 jul. 2021b. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/fundacao-lemann-e-parceiros-lancam-programa-impulsionar>. Acesso em 4 nov. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Tecnologia e inovação**. São Paulo, out. 2021c. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/tecnologia-e-inovacao>. Acesso em 14 out. 2021.

FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL. **A fundação**. Quem somos. 2022. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/quem-somos/#>. Acesso em 01 mar. 2022.

G1. Mundo. **Brasil tem 2ª maior concentração de renda do mundo, diz relatório da ONU**. G1, 09 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/12/09/brasil-tem-segunda-maior-concentracao-de-renda-do-mundo-diz-relatorio-da-onu.ghtml>. Acesso em 20 nov. 2021.

GRUPO INTERINSTITUCIONAL DE CONECTIVIDADE NA EDUCAÇÃO. **Guia Conectividade na Educação**. São Paulo: GICE, 2021. Disponível em: <https://nic.br/media/docs/publicacoes/13/20210916130704/guia-conectividade-na-educacao.pdf>. Acesso em 3 nov. 2021.

GUEDES, Josevânia Teixeira. **Convivência de tecnologias educacionais no Ensino Médio: representações entre professores e alunos do Colégio Estadual Dr. Carlos Firpo (Barra dos Coqueiros – SE)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Tiradentes, 2013. Disponível em http://pped.unit.br/wp-content/uploads/2013/11/Josevania_Teixeira_Guedes.pdf. Acesso em 13 fev. 2015.

GORZ, André. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. Tradução de Celso Azzan Junior. São Paulo: Annablume, 2005.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Trad.: Paulo Geiser. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. 6 ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HORN, Michael B; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

HOWARD, P. N. *Network ethnography and the hypermedia organization: new media, new organizations, new methods*. **New Media and Society**, v.4, n.4, p. 550-574, 2002.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IMAGINABLE FUTURES. **About**. *Imaginable Futures Services* LLC, 2021 Disponível em: <https://www.imaginablefutures.com/about/>. Acesso em 11/11/2021.

IMPULSIONAR. **Impulsionar: a gente se conecta, a educação avança**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://programaimpulsionar.com.br>. Acesso em 4 nov. 2021.

INSTITUTO REÚNA. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br>. Acesso em 17 out. 2021.

JESSOP, B.; BRENNER N.; JONES, M. Theorizing sociospatial relations. **Environment and Planning D: Society and Space**, v. 26, p. 386-401, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303990534_Theorizing_sociospatial_relations. Acesso em 29 set. 2021.

KANT, Immanuel. Resposta à questão: O que é esclarecimento? (Aufklärung). Tradução de Márcio Pugliese. São Paulo: **Cognitio**, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/cognitiofilosofia/issue/view/806/showToc>. Acesso em: 14 out.2019.

KEYNES, John M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. Tradução de Mario R. da Cruz; revisão técnica de Cláudio Roberto Contador. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KHAN ACADEMY. **About**. Khan Academy, 2021. Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/about>. Acesso em 12 nov. 2021.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola: a educação reinventada**. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEGO FOUNDATION. The Lego Foundation. **Learning through play**. Højmarksvej 8. DK-7190 Billund Denmark, 2021. Disponível em: <https://www.legofoundation.com/en/>. Acesso em 11 nov. 2021.

LEPES. **Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social**. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo (USP), 2021. Disponível em: <http://lepes.fearp.usp.br>. Acesso em 19 out. 2021.

LETRUS. **Letrus tecnologia educacional**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.letrus.com.br>. Acesso em 13 nov. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LINGARD, B. **Testing times: the need for new intelligent accountabilities for schooling**. QTU Professional Magazine, Nov. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/27162545/Testing_times_The_need_for_new_intelligent_accountabilities_for_schooling. Acesso em 29 sep. 2021.

LOCKE, John. **Carta acerca da tolerância; segundo tratado sobre o governo; ensaio acerca do entendimento humano**. Traduções de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 36, no. 133, p. 891-908, out-dez., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 jan. 2022.

MACEDO, Ubiratan Borges. O liberalismo doutrinário. In: PAIM, Antonio. **Evolução histórica do liberalismo**. 2. ed. São Paulo: LVM, 2019, p. 87-108.

MACKENZIE, R; LUCIO, M. M. *The realities of regulatory change: beyond the fetish of deregulation*. **British Journal of Sociology**, v.39, n.3, p. 499-51, 2005. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0038038505052491?journalCode=soca>. Acesso em 03 out. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

MARAZZI, Christian. **O lugar das meias**: a virada linguística da economia e seus efeitos sobre a política. Tradução de Paulo Domenech Oneto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

MEC.GOV.BR. [2018a]. Assessoria de Comunicação Social. **Deschamps será novo presidente do Conselho Nacional de Educação**. MEC/ACS, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/40031-deschamps-sera-novo-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em 15 mar. 2022.

MEC.GOV.BR. [2021a]. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Portal MEC, 2021a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 4 nov. 2021.

MEC.GOV.BR. [2021b]. Ministério da Educação. **Aplicativos**. Educação Conectada. Brasília: Portal MEC, 2021b. Disponível em: <http://aplicativos.mec.gov.br/?pagina=educacao-conectada>. Acesso em

MEC.GOV.BR. [2021c]. Ministério da Educação. **Educação Conectada**. Brasília: MEC 2021c. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/consulta-pdde>. Acesso em 23 mar. 2022.

MEC.GOV.BR. [2022a]. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Brasília, 25 jul. 2022a. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em 23 mar. 2022.

MEC.GOV.BR. [2022b]. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**. Brasília, 2022b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em 23 mar.2022.

MEC.GOV.BR. [2022c]. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)**. Brasília,

2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em 25 set. 2022.

MEC.GOV.BR. [2021d]. Ministério da Educação. **Medidor Educação Conectada**. Brasília, 2021d. Disponível em: <https://medidor.educacaoconectada.mec.gov.br>. Acesso em 4 nov. 2021.

MEC.GOV.BR. [2021e]. Ministério da Educação. **PAR apresentação**. Brasília, 2021e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par>. Acesso em 25 set. 2022.

MEC.GOV.BR. [2009]. Ministério da Educação. **Programa Currículo em Movimento**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>. Acesso em 20 out.2022.

MEC.GOV.BR. [2018b]. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é base**. Brasília: maio, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 28 fev. 2022.

MELO, Daniele Santana de. **Projeto UCA em Sergipe: análise da inclusão sociodigital e da formação continuada em serviço dos professores em uma escola da rede pública**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2014. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4669/1/DANIELE_SANTANA_MELO.pdf. Acesso em 12 fev. 2015.W

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - **EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/consed-conselho-nacional-de-secretarios-de-educacao/>>. Acesso em 15 nov. 2021.

MING, Celso. **Mais que um fazendão. Estadão on line**. Economia, 20 mai. 2021. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,mais-que-um-fazendao,70003721500>. Acesso em 24 mai. 2021.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa de orçamentos familiares 2017-2018: primeiros resultados**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101670.pdf>. Acesso em: 9 out.2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. [2010]. **Aumento salarial e carreira**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/carreira#:~:text=O%20sal%C3%A1rio%20inicial%20do%20professor,mil%20para%20R%24%20mil>. Acesso em 04 out.2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. [2020]. **Nota Técnica N° 32/2020/Assessoria-GAB/GM/GM**. Análise do Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP n° 5/2020 (SEI 2037135), que versa sobre a reorganização do calendário escolar e a

possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília, abril, 2020. Disponível em: http://www.abrafi.org.br/js/ckeditor/foto_internas/NotaTecnica32MEC.pdf.pdf. Acesso em 24 abr.2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. [2014]. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 21 out.2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. [2019]. Secretaria de Educação Básica. **Portaria nº 29, de 25 de outubro de 2019**. Defini critérios da fase de expansão do Programa de Inovação Escola Conectada, para repasse de recursos financeiros às escolas de educação básica em 2019. Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/portaria_29_25102019.pdf. Acesso em 29 abr.2022.

MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. Editora Moderna. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/index.html>. Acesso em 05 dez. 2021.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAGLIA, Pedro Henrique. Estratégias metacognitivas: definição e conceito. In: **Estratégias de Ensino Metacognitivas**: Uma Revisão Sistemática de Literatura. Rio de Janeiro: UFRJ / Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, 2018, p. 31-36. Disponível em: <https://sites.google.com/site/geacufrjpublico/textos-basicos/estrategias-metacognitivas---definicao-e-conceito>. Acesso em 07 dez. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Observatório**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 18 out. 2021.

MOVVA. **Plataforma de sucesso do estudante**. 2021. Disponível em: <https://movva.tech>. Acessos em 13 nov. 2021 e 06 set.2022.

MUNDO ESTRANHO. O que foi o Movimento de Maio de 68 na França? Grupo Abril. **Super Interessante**. São Paulo: publicado em 18 abr. 2011 e atualizado em 14 fev. 2020. Disponível em: <https://mundoestranho.abril.com.br/historia/o-que-foi-o-movimento-de-maio-de-68-na-franca/>. Acesso em 20 set. 2022.

NAÇÕES UNIDAS. Pobreza extrema pela primeira vez em 20 anos, diz Banco Mundial. **ONU News**: Perspectiva Global Reportagens Humanas. 7 out. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/10/1728962>. Acesso em: 30 ago. 2021.

NEWTON, Harry. **Newton`s Telecom Dictionary**. 16 ed. New York: Telecom Books, 2000.

NIC.BR. **Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://nic.br/quem-somos/>. Acesso em 02 out. 2021.

OCDE. Paris, França, 2021. **The OECD and Latin American & the Caribbean**. Disponível em <https://www.oecd.org/latin-america/>. Acesso em 18 out. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187336>. Acesso em 06 fev. 2022.

ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das massas**. Tradução Felipe Denardi. Campinas: Vide Editorial, 2016.

PAIM, Antonio. **Evolução histórica do liberalismo**. 2. ed. São Paulo: LVM, 2019.

PARLAMENTO EUROPEU. Conselho da União Europeia. **Decisão N° 2493/95/CE de 23 de outubro de 1995**. Que proclama 1996 Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida. Estrasburgo: Jornal Oficial das Comunidades Europeia nº L, 26 out. 1995, p. 45-48. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=EN>. Acesso em 17 fev. 2022.

PECK, Dave. **Commentary – Brazilian NLS V3 Introduction Dave Peck**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Histórico. Dezembro de 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_1_Introducao_Dave_Peck.pdf. Acesso em 26 fev. 2022.

PECK, J. Geography and public policy: mapping the penal state. **Progress in Human Geography**. v. 27, n.2, 2003, p. 222–232. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240738983_Geography_and_public_policy_Mapping_the_Penal_State. Acesso em: 02 out. 2021.

PECK, J.; TICKELL, A. Neoliberalizing space. **Antipode**, v.34, n.3, p. 380-404, 2002. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-8330.00247>. Acesso em 28 set.2021.

PEREIRA, Max A. F. **A lousa digital interativa na rede pública municipal de ensino de Aracaju: uma tecnologia digital de informação e comunicação como vetor de transformação cultural**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <http://btd.ufs.br/handle/tede/1661>. Acesso em 05 nov. 2015.

PRADO, Iara G. A. Considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: **BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: 2ª versão revista. Histórico. Pareceres. BNCC ago. 2016**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Parecer_1_Introducao_Iara_Gloria_Areias_Prado.pdf. Acesso em: 28 fev.2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU. [2022]. Prefeito Edvaldo anuncia reajuste de 5% para todos os servidores e cria gratificação de até R\$ 4 mil para professores. **Agência Aracaju de Notícias**. Aracaju: 29 abr. 2022. Disponível em: [https://www.aracaju.se.gov.br/noticias/95325/prefeito_edvaldo_anuncia_reajuste_de_5_para_todos_os_servidores_e_cria_gratificacao_de_ate_r\\$4_mil_para_professores.html](https://www.aracaju.se.gov.br/noticias/95325/prefeito_edvaldo_anuncia_reajuste_de_5_para_todos_os_servidores_e_cria_gratificacao_de_ate_r$4_mil_para_professores.html). Acesso em: 03 out. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU. [2021a]. Secretaria Municipal da Educação. **A escola vai até você**. Aracaju, 2021a. Disponível em: <http://educacao.aracaju.se.gov.br/escolavaiatevoce/>. Acesso em 11 abr. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU. [2019]. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Básica. **Cadernos pedagógicos da rede municipal de Aracaju**. Aracaju, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/19Zq_8pu9xdhen85aXdFjVip4S-Lglwug/view. Acesso em 16 abr. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU. [2020a]. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Básica. Coordenadoria de Gestão Educacional. **Guia para gestores escolares**. Aracaju, 2020a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1qSSpe61NlICCXRnPl58prPeOdmNBZbbp/view>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU. [2020b]. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes educacionais no contexto da pandemia**. Aracaju: 2020b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/17eGFTx-tVftRCj5w_o43dGAYl90cXT8L/view. Acesso em 28 set. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU. [2021b]. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura inicia período de adesão ao programa Professores ON. **Agência Aracaju de Notícias**. Aracaju: 4 out. 2021b. Disponível em:

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU. [2021c]. Secretarias. **Educação – SEMED**. Aracaju, 2021c. Disponível em: <https://www.aracaju.se.gov.br>. Acesso em 28 abr. 2022.

QUERO EDUCAÇÃO. **Redefinimos o acesso à educação**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://sobre.quero.com/>. Acesso em: 19 set. 2022.

QUINTESSA. **Quem somos**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.quintessa.org.br/quem-somos>. Acesso em 11 nov.2021.

RBAC. Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa. **Sobre a RBAC**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://aprendizagemcriativa.org/pt-br>. Acesso em 11 nov. 2021.

REICH, Robert B. **Supercapitalism: the transformation of business, democracy, and everyday life**. Nova Iorque: Knopf, 2008.

REÚNA. **Instituto**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/instituto>. Acesso em 11 nov. 2021.

RIFKIN, Jeremy. **A terceira revolução industrial: como o poder lateral está transformando a energia, a economia e o mundo**. Tradução: Maria Lúcia Rosa. São Paulo: M. Books do Brasil, 2012.

RIFKIN, Jeremy. **Sociedade com custo marginal zero: a internet das coisas, os bens comuns colaborativos e o eclipse do capitalismo**. Tradução: Monica Rosemberg. São Paulo: M. Books do Brasil, 2016.

RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. A crítica ao keynesianismo. In: PAIM, Antonio. **Evolução histórica do liberalismo**. 2. ed. São Paulo: LVM, 2019, p. 185-199.

SAMPIERI R. H.; COLLADO C. F.; LUCIO Maria del Pilar B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D. de; GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, jul. 2009.

SANTO, Rafael. Mercado, educação e o ecossistema educacional básico no Brasil. **Mercado & Educação**, 28 mar. 2021. Disponível em: <https://mercadoeducacao.com.br/?s=o+ecossistema+educacional+basico+no+Brasil>. Acesso em 16 nov. 2021.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 jan. 2022.

SCHNEIDER, Henrique. **Uma Proposta de Ambiente Ergonômico de Ensino-Aprendizagem Informatizado**. In: “Um Ambiente Ergonômico de Ensino-Aprendizagem Informatizado. Tese de Dourado”. Florianópolis: UFSC, 2002.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Editado por George Allen e Unwin Ltd. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961. Disponível em www.ordemlivre.org. Acesso em 17 mai. 2009.

SERGIPE. Prefeitura Municipal de Aracaju. **Decreto nº 6.098 de 18 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente de infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19), e dá providências correlatas. Aracaju: mar. 2020. Disponível em: https://transparencia.aracaju.se.gov.br/wp-content/uploads/legislacao/decretos/Decreto_6098_2020COVID19.pdf. Acesso em 24 abr.2022.

SERGIPE. Prefeitura Municipal de Aracaju. Secretaria Municipal da Educação. Centro de Aperfeiçoamento e Formação Continuada de Educação. **Protocolo para Equivalência – Horas de Estudo**. Aracaju: ago. 2019. Disponível em: http://educacao.aracaju.se.gov.br/web/wp-content/uploads/2019/08/Protocolo_Equivalencia_HE.pdf. Acesso em 30 abr. 2022.

SERGIPE. Prefeitura Municipal de Aracaju, Secretaria Municipal de Governo. **Lei nº 1350 de 20 de janeiro de 1988**. Dispõe sobre a nova redação do Estatuto do Magistério do Ensino de 1º e 2º Graus do Município de Aracaju, aprovado pela Lei no 1.082, de 24 de setembro de

1985, e dá providências correlatas. Aracaju: 20 de janeiro 1988. Disponível em <<http://www.sindipema.org.br/legislacao/>>. Acesso em 17 fev. 2015.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Currículo de Sergipe: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. SOUZA, Ana L. L. R. M.; SILVEIRA, Adailson J. (coordenadores). Aracaju: MEC, SEDUC, UNDIME, 28 dez. 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1pfs11jDL9yamHg8Dfsc-j6392_UUVYYH/view. Acesso em 18 abr. 2022.

SETUBAL, Maria A. **Leitura Crítica: Objeto Versão final da Introdução à BNCC**. In: **BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: 2ª versão revista. Histórico. Pareceres. BNCC 20 dez. 2016**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_1_Introducao_Maria_Alice_Setubal.pdf. Acesso em 28 fev.2022.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SINCRONIZA EDUCAÇÃO. **Soluções da formação à operação**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sincronizaeducacao.com.br/atuacao/>. Acesso em: 4 nov. 2021.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

STEGER, Manfred B.; ROY, Ravi K. **Introdução ao neoliberalismo**. Tradução Pedro Eloi Duarte. Lisboa: Actual, 2010.

TAPSCOTT, Don. **A hora da Geração Digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

THE CURRICULUM FOUNDATION. **A world-class curriculum for every learner**. UK, 2022. Disponível em: <https://www.curriculumfoundation.org>. Acesso em: 28 fev.2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório anual de acompanhamento do Educação Já! Balanço 2019 e perspectivas 2020**, 1 ed. São Paulo, mar. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/primeiro-relatorio-educacao-ja.pdf>. Acesso em 17 nov. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Somos o Todos: independente, plural e decisivo**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em 17 out. 2021.

TRIVINHO, Eugênio. **A Dromocracia Cibercultural: lógica da vida humana na civilização mediática avançada**. São Paulo: Paulus, 2007.

VALE FOUNDATION. **Vale Foundation in virtual event about Commitments for Learning Agenda in Maranhão**. Rio de Janeiro, ago. 2021. Disponível em: <https://www.fundacaovale.org/en/vale-foundation-in-virtual-event-about-commitments-for-learning-agenda-in-maranhao/>. Acesso em: 16 out.2021.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. Tradução Jean Melville. 2 ed. Martin Claret, 2008.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

WESCH, Michael L. **Uma visão dos estudantes hoje**. 27 mar. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ScxmSy4TlqI>. Acesso em 22 out. 2021.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvik. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS - MODELO

O roteiro das entrevistas estruturadas com os profissionais da educação da SEMED e da EMEF Oviedo Teixeira baseou-se no modelo proposto por Sampieri; Collado e Lucio (2013, p. 425-431).

Os dados gerais e de identificação dos participantes voluntários foram: local da entrevista, data, horário inicial e final, nome do entrevistado, idade, gênero, formação acadêmica e continuada, função e cargo na instituição e tempo de experiência na profissão e na atividade no microcontexto local.

Antes do início de cada entrevista, o este pesquisador se apresentava, adiantava algumas características da entrevista estruturada e questionava o entrevistado sobre alguma dúvida sobre o processo a ser iniciado.

As entrevistas pessoais eram gravadas com suporte de dispositivo eletrônico de gravação de áudio e as entrevistas on-line, por meio do aplicativo Meet de videoconferência na plataforma Google.

QUADRO DE FUNÇÕES E CARGO DA SELEÇÃO DE PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS

Sigla	Função
CPG	Coordenador(a) Pedagógica do Ensino Fundamental - COEF
TPS	Técnico pedagógico sênior - COEF
TPE	Técnico pedagógico de ensino fundamental – COEF
CGE	Coordenador geral da EMEF - direção
CAE	Coordenador administrativo da EMEF
CPE	Coordenador pedagógico da EMEF
PEFC	Professor(a) do ensino fundamental concursado – EMEF
PEFT	Professor(a) do ensino fundamental temporário – EMEF
DTI	Coordenador /técnico da área de tecnologia e informática

As questões estruturadas foram selecionadas e apresentadas aos participantes de acordo com as funções e cargos exercidos. Em média, foram feitas entre 5 até 7 questões por entrevistado

QUADRO DE QUESTÕES ESTRUTURADAS

N.	QUESTÕES
1	Quais foram os efeitos práticos das premissas pedagógicas norteadoras do documento “Travessias no Ensinar e Aprender” (triênio 2018-2020, p. 8) em relação à cibercultura para a leitura e produção de diferentes linguagens?
2	Como a quinta competência geral da BNCC foi entendida para que pudesse nortear parte da política educacional na RPMEA?
3	Quais foram as decisões e ações para viabilizar a apropriação da quinta competência geral da BNCC na prática escolar da RPMEA? Tiveram efeitos?
4	Os conselhos de educação nacional, estadual e municipal tem influenciado e/ou contribuído de alguma forma para a inserção de TDIC na RPMEA?
5	Qual é o seu entendimento sobre as políticas educacionais para inserção de TDIC na RPMEA?
6	Quais são as políticas educacionais de inserção de TDIC e da cultura digital vigentes na RPMEA?
7	Quais das políticas educacionais de inserção de TDIC e da cultura digital vigentes que estão em operação na RPMEA?
8	Qual é a visão (uma jornada de melhoria) que o senhor(a) projeta para a EMEF em termos de inserção de TDIC e de cultura digital?
9	Como a EMEF funciona e o que ela oferece ou se propõe a oferecer aos profissionais da educação e aos alunos em termos de TDIC e cultura digital?
10	A estratégia político-pedagógica da SEMED e/ou da RPMEA para inserção de TDIC e cultura digital faz uso de alguma parceria externa no processo de implantação das políticas educacionais às práticas? Se a resposta for positiva, há algum caso prático relacionado à quinta competência geral da BNCC?
11	Na EMEF, a quem cabe atuar na recepção e implantação das políticas de inserção de TDIC e cultura digital para as práticas escolares (agentes de tecnologias) e como essas(es) profissionais agem para buscar a adaptação das políticas em relação à qualificação profissional e diante das condições materiais disponíveis?
12	Quais têm sido os resultados dessa interação entre os agentes de tecnologias e os demais profissionais de educação da(s) EMEF em relação à inserção de TDIC e à quinta competência da BNCC para a apropriação da cultura digital?

- 13 Há a ocorrência de formação de grupos de coordenadores e/ou professores (rede interativa) para discutirem sobre a adaptação das políticas educacionais de inserção de TDIC e cultura digital sobre a prática?
- 14 Há ocorrência de cooperação e colaboração entre coordenadores e/ou professores para tornar a atuação de implantação da política para a prática em um processo coletivo na EMEF?
- 15 Em relação às políticas educacionais para inserção de TDIC e cultura digital no ensino fundamental, qual tem sido o entendimento e o posicionamento do Sindicato?
- 16 O Sindicato tem atuado no monitoramento das implantações das políticas educacionais trabalhadas pelos profissionais da educação na SEMED e na EMEF, em relação às condições de trabalho e de serviço recomendadas ou exigidas por lei?
- 17 Considerando sua menor experiência no EF do que seus colegas mais antigos, como o(a) senhor(a) percebe as políticas operacionais para inserção de TDIC e cultura digital? Como tem atuado com elas?
- 18 Certamente o(a) senhor(a) troca experiências com seus/suas colegas mais experientes desta rede. Desta forma, o(a) senhor(a) percebe se há padronização de práticas em relação às políticas educacionais voltadas para TDIC e cultura digital?
- 19 Quanto à conformidade de aplicação das políticas educacionais pra inserção de TDIC e cultura digital, o(a) senhor(a) percebe se há um engajamento ativo, isto é, a intensão de dependência dessas políticas ou há muita criatividade no entendimento e na implantação das mesmas para a prática de sala de aula?
- 20 Considerando sua longa experiência profissional e a função tática que exerce na SEMED atualmente, o(a) senhor(a) percebe a possibilidade de especialização e de promoção com o trabalho relacionado às políticas educacionais, notadamente às relacionadas com a inserção de TDIC e da cultura digital no ensino fundamental?
- 21 Considerando que as escolas são organismos sociais vivos, pulsantes e que, por trabalharem com pessoas e com o conhecimento, devem estar sempre em transformação, como o(a) senhor(a) percebe o processo entrante de estímulo de novas políticas educacionais em relação à estrutura, à operação e às práticas de sala de aula?
- 22 Na sua percepção, quais são os vínculos (o que agrega) e as contradições (o que não é compatível) que as políticas educacionais de inserção de TDIC e de apropriação da cultura digital apresentam, considerando a realidade das escolas da RPMEA?

- 23 Qual é o seu entendimento sobre a quinta competência geral da BNCC como norma obrigatória para implantação no ensino fundamental?
- 24 O senhor pode confirmar se a SEMED aderiu ao Programa de Inovação Escola Conectada?
- 25 As escolas da Rede estão todas com o acesso à internet em banda larga instalados?
- 26 A Rede tem recebido monitoramento do NTIB ou do CIEB sobre a performance de utilização da internet pelas escolas?
- 27 Há previsão ou projeto para disponibilizar dispositivos eletrônicos de acesso à internet para os estudantes da rede?
- 28 Há algum comentário que queira acrescentar à entrevista?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convido o(a) senhor(a) _____ a participar da pesquisa intitulada “**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO EM ARACAJU**: Uma análise do processo discursivo dos contextos de influências”, por intermédio do pesquisador MAX AUGUSTO FRANCO PEREIRA, devidamente assistido pelo orientador Prof. Dr. HENRIQUE NOU SCHNEIDER, conforme o Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em desenvolvimento na UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS.

1 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

A pesquisa tem como objetivo geral compreender as interpretações das políticas educacionais para a inserção de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) pelos profissionais da educação, no ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA), e como as TDIC foram inseridas na prática escolar para apropriação da cultura digital, a partir da interposição dos discursos nos macrocontextos de influência global, de produção e no microcontexto local.

Os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos:

- Contextualizar as políticas educacionais de inserção de TDIC no ensino fundamental vigentes na RPMEA, como elas foram interpretadas pelos profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Oviedo Teixeira, e como as respectivas TDIC foram inseridas na prática escolar;
- Analisar o processo de contextualização e recontextualização das políticas de inserção de TDIC especificadas, interpondo os respectivos discursos da política de transferência entre os macrocontextos de influência global e de produção e as interpretações do microcontexto da EMEF Oviedo Teixeira, visando especificar os condicionantes sociotécnicos determinantes da linguagem da prática escolar;
- Compreender as interpretações das políticas educacionais para a inserção de TDIC no ensino fundamental da RPMEA, defendendo uma tese que explique as condições sociotécnicas do microcontexto pesquisado para apropriação da cultura digital, tendo como referência as propostas originais das políticas especificadas e a quinta competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2 DESCRIÇÃO DE PROCEDIMENTOS

As políticas educacionais para inserção de TDIC, como objeto de pesquisa científica, serão analisadas como processo discursivo de comunicação, configurado sob a influência de macrocontextos e de microcontextos emergentes entre os espaços institucionais percorridos até a arena da prática escolar,

tendo como campos de provas a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Aracaju e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Oviedo Teixeira, uma unidade operacional da RPMEA.

A metodologia de pesquisa aplicada será de natureza qualitativa, com levantamento e cura de dados nos ambientes dos contextos sociais e culturais onde a comunicação discursiva se processa para produzir sentidos, tendo como aporte teórico principal as abordagens do Ciclo de Políticas Educacionais, desenvolvida por Bowe, Ball, Gold (1992) e atualizada por Ball (2008); Apell, Ball, Gandin (2010); Ball e Mainardes (2011); Ball (2013); Ball (2014) e Ball, Maguire, Braun (2016), e sociocognitiva do Discurso e Contexto concebida por DIJK (2017).

As técnicas aplicáveis para o levantamento dos dados serão entrevistas semiestruturadas individuais feitas exclusivamente pelo pesquisador responsável com os profissionais da educação lotados na Secretaria Municipal da Educação (SEMED) e em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) da Rede Municipal de Ensino de Aracaju (RMEA), sobre as políticas educacionais relacionadas com a inserção de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e com a apropriação da cultura digital nas práticas educativas do ensino fundamental.

Para viabilizar o cumprimento do cronograma da pesquisa sem prejuízo da metodologia de coleta de dados, as entrevistas com os profissionais da educação deverão ser on-line, fazendo uso do aplicativo de videoconferência *meet* da plataforma Google, em atenção às determinações seguintes:

- a) Lei (Federal) nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do corona vírus;
- b) Decreto Estadual N. 40.567 de 24/3/2020 sobre a situação de emergência na saúde pública do Estado de Sergipe, regulamentando as medidas para enfrentamento da crise de saúde pública e suspendendo as aulas presenciais nos estabelecimentos de ensino em todos os níveis;
- c) Decreto Municipal nº 6316 de 07/12/2020, que, no Artigo 2º, determinou o retorno das atividades presenciais [...] do ensino fundamental I e II da Rede Pública Municipal de Ensino a partir do dia 22 de março de 2021, podendo esta data ser suspensa ou modificada, de acordo com o Artigo 4º, em razão de novos dados epidemiológicos.

Os participantes voluntários da pesquisa serão convidados dentre os profissionais lotados nas unidades operacionais da SEMED e da RPMEA, ocupantes dos cargos de diretor(a), coordenador(a), coordenador(a) pedagógico(a), professores(as), respeitados o esclarecimento prévio e o livre consentimento formalmente autorizado por meio deste documento devidamente assinado e rubricado em todas as suas páginas.

Somente serão incluídos dentre os entrevistados profissionais especialistas lotados nas unidades operacionais da SEMED e da RPMEA que atuam diretamente no processo discursivo e de interpretação das políticas educacionais para inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação e apropriação da cultura digital nas práticas educativas para o ensino fundamental da respectiva rede de

ensino. A pesquisa, definitivamente, não prevê a participação de alunos, pais ou responsáveis dos alunos.

A seleção dos profissionais buscará idoneidade com relação a parentesco ou relações de intimidade com o pesquisador responsável e será a mais ampla e diversificada possível, porém restrita ao rigor metodológico. Os participantes selecionados, preferencialmente, deverão englobar os múltiplos contextos e trajetórias profissionais em associação à temática pesquisada e integrar diferentes áreas de atuação e trabalho no ensino fundamental, visto que não haverá um perfil amostral estatístico, pois a pesquisa terá o processo discursivo da política educacional para a inserção de TDIC e apropriação da cultura digital como objeto de estudo, suas interpretações e deslocamentos em relação aos macrocontextos de influência global e de produção do texto das políticas, mas não as unidades da instituição ou perfis quantitativos quaisquer que sejam.

Os instrumentos de coleta utilizados para registro das entrevistas com os profissionais da educação serão aplicativos eletrônicos de gravação e reprodução de áudio e vídeo, através de *smart phone* e/ou *notebook* e/ou computador *desktop*, via plataforma Google e aplicativo Meet em decorrência da suspensão das atividades presenciais nas escolas devido os decretos já citados.

O acesso para registro de dados dos sistemas operacionais e documentos escolares deverá ser previamente autorizado pelo responsável pelas áreas a serem pesquisadas através do Termo de Anuência e Existência de Infraestrutura. Para registro dos locais e das tecnologias educativas em uso na unidade escolar serão utilizados os aplicativos digitais de câmera e de reprodução de fotos do *smart phone* disponível, baixados posteriormente na base de dados de um computador para a análise.

A execução dos procedimentos da pesquisa deverá ser precedida de esclarecimento sobre o processo e objetivos da pesquisa, seguida de agendamento e abordagem on-line com os profissionais da educação voluntários, para que, de forma voluntária, assinem e encaminhem este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O produto da pesquisa visa obter as respostas em relação às questões inerentes à investigação para a análise dos discursos e contextos, somadas às anotações e dados na forma de registros escritos e digitais, notas de pesquisa, mapas, esquemas, quadros e diagramas, facilitadores da preparação para a análise da problemática investigada e das considerações finais para a defesa de tese.

3 JUSTIFICATIVA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa de doutorado em educação apoia-se na justificativa de aprofundar estudos de base científica para compreender a simbiose sociotécnica contemporânea e emergente entre políticas educacionais e as tecnologias, tendo como tema as Políticas Educacionais para Inserção de TDIC no ensino fundamental no Brasil e em Sergipe, para analisar, especialmente, a experiência da rede municipal de ensino de Aracaju. De origem acadêmica, ela está integrada à linha de pesquisa Educação e Comunicação do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS),

sob o patrocínio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação.

Esta pesquisa também se justifica pela busca da compreensão do objeto pesquisado por uma perspectiva crítica e científica sobre como os profissionais da educação recontextualizam as políticas educacionais relacionadas à inserção de TDIC e apropriação da cultura digital na educação básica, tendo como referencial epistemológico a abordagem teórica dos Ciclos de Políticas, analisado por Bowe, Ball & Gold (1992) e atualizado por Ball & Mainardes (2011); Ball (2013); Ball (2014) e Ball, Maguire & Braun (2016). Estes autores trabalham com condicionantes dos macrocontextos global e de produção das políticas para influenciar as interpretações dos atores no microcontexto da prática escolar.

Ao fazer uso da abordagem analítica dos ciclos de políticas, esta pesquisa estudará a intermediação dos contextos e dos discursos de sentido, para a inserção de TDIC na prática escolar e para a apropriação da cultura digital à luz da quinta competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental.

Somada à natureza científica, a pesquisa também se justifica pela possibilidade de contribuir para o fortalecimento do processo de formação inclusiva de crianças e jovens das escolas das periferias da capital sergipana em relação ao uso pedagógico, cultural e construtivo das TDIC, com a inovação e o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem na RPMEA, sem desprezar as práticas pedagógicas convencionais, mas agregando novas habilidades e competências na formação docente.

4 DESCONFORTOS E RISCOS ESPERADOS

O levantamento de dados da pesquisa estará voltado para encontrar evidências de interpretações e atuações dos profissionais da educação convidados para as entrevistas em relação ao objeto de pesquisa unicamente. Nessa perspectiva, a identidade do participante voluntário e seu local de atuação profissional serão codificados, pois não influenciarão a investigação, visto que esta estará voltada para o papel funcional o qual ele(a) ocupa na estrutura da rede pública municipal de ensino de Aracaju, em cujas atribuições desenvolve atividades que estão diretamente relacionadas à coordenação, execução e avaliação das políticas educacionais, ou oferecem suporte técnico-administrativo e/ou tecnológico ao processo de implementação das mesmas, especialmente às relacionadas com a inserção de tecnologias digitais da informação e comunicação e apropriação da cultura digital na prática escolar.

Entretanto, pelo aspecto qualitativo da pesquisa, hipoteticamente, as questões semiestruturadas poderão causar desconforto ou constrangimento aos participantes da pesquisa. Caso essa situação venha ocorrer, serão asseguradas pelo pesquisador ao participante as opções de responder ou não aos questionamentos. Da mesma forma, será garantido previamente pelo pesquisador que não haverá julgamentos de valor moral ou ético do participante da pesquisa na análise de suas respostas por não integrarem os objetivos a serem buscados.

Poderão também ser divulgadas experiências da atuação individual dos participantes da pesquisa para ilustrar as fundamentações das temáticas exploradas, porém essas divulgações textuais

somente se darão com a devida e prévia autorização do participante e mediante a garantia do sigilo da sua identidade e da instituição na qual a experiência ocorreu.

A informação prévia dos participantes da pesquisa sobre os riscos acima descritos será da inteira responsabilidade do pesquisador ao longo do processo de interlocução.

5 BENEFÍCIOS ESPERADOS

Como uma investigação que visa primeiramente identificar e compreender o papel das redes globais de influência nas decisões do que venha a ser considerada educação no cenário socioeconômico neoliberal contemporâneo, esta pesquisa buscará explicar a produção de conteúdo das políticas, normas, resoluções, procedimentos e instruções para inserção de TDIC e apropriação da cultura digital no ensino fundamental em Aracaju, para entender as dificuldades de implantá-las diante das diferentes realidades estruturais entre o contexto das ideias e a realidade das escolas públicas municipais para as quais as políticas educacionais são criadas.

Um segundo benefício a ser buscado na pesquisa é o de compreender as diversas interpretações que os profissionais da educação desenvolvem em relação às políticas educacionais vigentes no contexto da prática escolar pública municipal, possibilitando ao pesquisador analisar o grau de autonomia administrativa, financeira e pedagógica do processo de inserção das TDIC e de apropriação da cultura digital no ensino fundamental à luz do referencial teórico dos Ciclos de Políticas.

Essa análise permitirá a compreensão dos vínculos e das contradições com a inovação e com o aperfeiçoamento das propostas pedagógicas na RPMEA, sem desprezar as práticas pedagógicas convencionais e das garantias legais e trabalhistas, porém abrindo espaço para a diversificação, agregando pedagogias ativas no processo de ensino e aprendizagem, novas habilidades e competências na formação docente, tendo como uma das referências a composição da Base Nacional Comum Curricular, especialmente a sua quinta competência geral.

Ao possibilitar a abertura para a emergência dos benefícios citados, a pesquisa poderá considerar finalmente propostas teóricas e práticas de revisão do processo de inserção de TDIC e de apropriação da cultura digital no ensino fundamental público de Aracaju, com o dimensionamento e aporte adequados de recursos e participação plena dos profissionais da educação do microcontexto local.

Assim, a tese a ser defendida poderá favorecer a revisão do processo de comunicação das políticas educacionais relacionadas ao tema objeto da pesquisa, fortalecendo as oportunidades de inclusão social de crianças e jovens das escolas de Aracaju que, no ensino fundamental, iniciam a formação para o uso adequado das TDIC para o exercício da cidadania e para o trabalho como prevê a Lei de Diretrizes e Base da Educação e a Constituição Federal.

6 INFORMAÇÕES E ACOMPANHAMENTOS POSTERIORES

O participante voluntário da pesquisa terá a garantia de que receberá a resposta a qualquer pergunta e esclarecimento ou dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. O pesquisador supracitado também assume o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante e posteriormente à realização da pesquisa.

7 RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O participante voluntário da pesquisa tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da mesma, não acarretando nenhum dano a si.

8 ASPECTO LEGAL

As condições que regulamentam a pesquisa foram elaboradas de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos, atendendo às Resoluções CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e CNS 510/2016, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

9 CONFIABILIDADE

Os voluntários terão direito à privacidade e, portanto, as identidades (nomes e sobrenomes) dos participantes da pesquisa não serão divulgadas, porém os voluntários deverão assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

O pesquisador supracitado reitera que os locais de trabalho e/ou experiências profissionais que citem outras Instituições de Ensino diferentes dos campos de provas aqui citados também estarão codificados e suas identificações não serão mencionadas na tese.

10 QUANTO À INDENIZAÇÃO

Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa supracitada, prevalecendo, entretanto, o dispositivo previsto no item V.7 da Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

11 VIA DO TCLE

Os participantes voluntários da pesquisa e o pesquisador receberão uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinada por eles individualmente.

12 DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Nome: MAX AUGUSTO FRANCO PEREIRA

Endereço profissional: RUA DOUTOR BEZERRA DE MENEZES, 147 – COROA DO MEIO, ARACAJU.

Telefone: (79) 999437471

E-mail: maxaugusto11@gmail.com

Aracaju, ____ de _____ de 2021.

ASSINATURA - PARTICIPANTE VOLUNTÁRIO

ASSINATURA - PESQUISADOR RESPONSÁVEL

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Educação global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL Stephen J.; MAINARDES, Jeferson (organizadores). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 07 out. 2019

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em 08 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília (DF): Ministério da Saúde, Conselho Nacional de

Saúde, [2012]. Disponível em:

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em 02 abr. 2019.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Tradutor Rodolfo Ilari. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

PEREIRA, Max A. F. **A lousa digital interativa na rede pública municipal de ensino de Aracaju**: uma tecnologia digital de informação e comunicação como vetor de transformação cultural. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ufs.br/handle/tede/1661>. Acesso em 05 nov. 2015.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria del Pilar B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Revisão técnica de Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva e Marcos Júlio. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SERGIPE. Prefeitura Municipal de Aracaju. Lei Complementar nº 121 de 8 de fevereiro de 2013a. **Dispõe sobre a Gestão Democrática das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino e dá providências correlatas**. Disponível em < <http://www.sindipema.org.br/legislacao/>>. Acesso em 17 fev. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. [2019a]. Comitês de Ética em Pesquisa. **Guia sobre elaboração de projetos de pesquisa**. São Cristóvão: 2019a. Disponível em: <https://cep.ufs.br/pagina/22238-guia-sobre-elaboracao-de-projeto-de-pesquisa>. Acesso em 01 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. [2019b]. Comitês de Ética em Pesquisa. **Elaboração do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)**. São Cristóvão: 2019b. Disponível em: https://cep.ufs.br/uploads/page_attach/path/9043/m7-consentimento-livre-esclarecido.pdf. Acesso em 02 mar. 2019.

APÊNDICE C

Requerimento de prorrogação do prazo de defesa da tese

Ao Colegiado de Cursos do PPGED,

Prezados(as) Senhores(as),

Eu, **Max Augusto Franco Pereira**, aluno do Curso de Doutorado, matriculado sob número 201811001082, com base no §3º, Artigo 28, Capítulo I, Título III da Resolução Nº 09/2017/CONEPE, venho requerer a Vossas Senhorias a prorrogação do prazo de defesa da tese considerando o resumo histórico e as seguintes justificativas:

- a) Em 5 de dezembro de 2019, o meu projeto de pesquisa e a tese a priori foram aprovados no exame de qualificação pela Banca Examinadora do programa, tendo como objeto de pesquisa *o processo discursivo de comunicação de políticas educacionais para inserção de tecnologias digitais da informação e comunicação e a apropriação da cultura digital, configurado sob a influência de macrocontextos e de microcontextos emergentes entre os espaços institucionais percorridos até a arena da prática escolar*. A metodologia da pesquisa em curso inclui o levantamento de dados no campo de provas do microcontexto local do Ciclo de Políticas Educacionais (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016), representado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pela EMEF Oviedo Teixeira, fazendo uso das técnicas de coleta documental nos arquivos e em sistemas operacionais e de entrevista presencial semiestruturada com participantes voluntários das instituições.
- b) No início de 2020, as etapas 1 Entrada em Campo, para abordagem preliminar, sensibilização, convite e agendamento (atividades preliminares) da pesquisa de campo, que havia sido iniciada, e 2 Coleta de Dados, foram reprogramadas entre o quarto trimestre de 2020 e o segundo trimestre 2021, como indicado no Cronograma de Atividades, anexo ao Relatório Elaboração de Tese I. Essa reprogramação foi motivada pela paralização das operações nas instituições citadas, com base na Lei Federal 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, em seguida, pelo Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020 e, posteriormente, pelo Decreto nº 40.560, de 17/3/2020, do Governo do Estado de Sergipe, que, dentre outras providências, “determinou o fechamento das escolas”, sob um contexto que causava pânico na população em geral devido aos efeitos letais da pandemia emergente.
- c) Ao longo de 2020, o cenário de riscos e imprevisibilidade, que se estabeleceu no país em geral e no ambiente educacional em particular, recomendava o respeito ao ordenamento legal vigente e cuidados com a autoproteção sanitária e de saúde dos participantes da pesquisa e deste

pesquisador cuja aplicação de reforço da vacinação foi aplicada somente em 26/10/2021. Esses cuidados necessários ampliaram a dificuldade de seleção de profissionais da educação para a participação na pesquisa e contribuíram para interromper as atividades preliminares para a completa seleção dos participantes voluntários em 2020 além de impedir o início da Atividade 2 – Coleta de dados da pesquisa de campo no mesmo período.

- d) Entre fevereiro e maio de 2021, período no qual eu havia estimado a retomada das atividades preliminares da pesquisa de campo com as coletas de dados documentais e as entrevistas, foram retomadas algumas atividades preliminares e iniciadas entrevistas com parte dos participantes voluntários compostos somente por profissionais da SEMED, por meio do dispositivo Google Meet. Nessa fase, não foi possível iniciar a coleta de dados documentais e entrevistar coordenadores e professores da EMEF Ovidio Teixeira conforme programado, porque as escolas da rede pública municipal de Aracaju operavam priorizando a disponibilização da merenda escolar e a distribuição do livro didático, mas com presença reduzida do efetivo de professores e, precariamente, com o ensino remoto, fazendo uso do dispositivo celular e do aplicativo *WhatsApp* para uma quantidade pequena de alunos que dispunham dos recursos. A vacina contra o Coronavírus, nesse período, ainda não estava disponível para oferecer maior segurança aos profissionais nas escolas.
- e) Entre abril de 2020 e agosto de 2021, a Presidência da República, o MEC e o Conselho Nacional de Educação emitiram produções de textos de políticas educacionais, por meio de Leis, Portarias, Resoluções e Pareceres, com o objetivo de instruir as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação sobre procedimentos, medidas e recursos administrativos, técnicos e pedagógicos para acelerar o retorno das aulas presenciais nas respectivas redes de ensino básico, especialmente orientando sobre a aplicação de ensino híbrido com a inserção de tecnologias digitais da informação e comunicação nos planos de aula. Essas produções de textos de políticas educacionais repercutiram diretamente na atuação dos profissionais da educação do microcontexto local (SEMED e escolas) e, portanto, causaram e continuam causando efeitos sobre o objeto da pesquisa e sobre os dados de campo até então levantados, recomendando, inclusive, a revisão e atualização das entrevistas com participantes da SEMED.
- f) Em 30 de agosto de 2021, a Portaria Nº 139 da Secretaria Municipal da Educação definiu, no Artigo 4º, que “O retorno às atividades educacionais presenciais ocorrerá no dia 13 de setembro de 2021, de forma simultânea para todas as turmas das unidades de Ensino, escalonada para os estudantes.” A mesma Portaria estabeleceu:

Parágrafo único. Para o cumprimento do Calendário Escolar 2021, será utilizado o formato híbrido, que consiste na oferta de atividades presenciais e não presenciais, conforme roteiro de estudos orientado pelo professor da turma.

... Art. 7º A data limite para cumprimento do Calendário Escolar será 23 de dezembro de 2021, incluindo os períodos de recuperação.

... Art. 10º A reorganização das atividades educacionais presenciais para o ano letivo de 2021 deve minimizar os impactos das medidas de isolamento na aprendizagem dos estudantes, considerando o longo período de suspensão das atividades educacionais presenciais no ambiente escolar.

- g) No curto período do calendário 2021 (de 13/9/2021 a 23/12/2021) somadas às condições operacionais de reorganização da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju, não foi possível retomar a abordagem na SEMED e nas escolas para execução das atividades de campo da pesquisa, pois os profissionais estavam sobrecarregados. Considerando que, a partir de 24/12/2021 até o final de janeiro/2022 as escolas interromperão atividades (recesso docente e férias escolares), a conclusão da pesquisa de campo somente poderá ser reprogramada a partir de fevereiro de 2022, impactando no prazo final do curso de doutorado que se encerra em 28/2/2022.

Portanto, considerando as justificativas anteriores e a anuência do respectivo orientador da tese, Professor Doutor Henrique Nou Schneider, solicito a Vossas Senhorias a prorrogação do prazo de defesa da tese pelo período de 4 (quatro) meses, a contar de 1º de março de 2022, prevendo a data de 15 de junho de 2022 para a defesa da tese, conforme Cronograma de Atividades em anexo.

Outrossim, solicito a prorrogação de vigência da bolsa de estudos Capes pelo mesmo período de 4 (quatro) meses a partir de março de 2022.

São Cristóvão, 27 de dezembro de 2021.

Max Augusto Franco Pereira
Doutorando

De Acordo,

Prof. Dr. Henrique Nou Schneider
Orientador

ANEXO A

ESTADO DE SERGIPE
PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitamos a realização do projeto **“UMA PEDAGOGIA PARA INIBIR OU PARA MEDIAR A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO COM A CULTURA DIGITAL?”** nesta diretoria e escolas vinculadas, sob responsabilidade do pesquisador **MAX AUGUSTO FRANCO PEREIRA**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS, sob matrícula nº 201811001082.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos estabelecidos pela Resolução 466/2012, do Ministério da Saúde, nos termos do item IV.3, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

A pesquisa de doutorado em educação tem como objetivo geral compreender os processos de comunicação e de recontextualização das políticas públicas para apropriação da Cultura Digital na Educação, através do desenvolvimento de seus programas deliberativos e formativos para o Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju. A pesquisa se utilizará da Abordagem do Ciclo de Políticas e de um Estudo de Caso como referenciais epistemológicos, tendo como campo de prova a **EMEF Oviedo Teixeira**. Os principais dispositivos para construção dos dados serão a análise de documentos, a observação participante, registros textuais, fotográficos e entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa.

Antes do início da coleta dos dados, o pesquisador responsável deverá apresentar a esta diretoria o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

ARACAJU, 02 de abril de 2019.

Prof. Msc. Manjuel Alves do Prado Neto
Diretoria de Educação Básica - DEB

ANEXO B



PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE ANUÊNCIA E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, Maria Antonia de Arimateia Freitas, Diretora de Educação Básica da Secretaria Municipal da Educação de Aracaju, autorizo a realização do projeto intitulado “AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA INSERIR TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO EM ARACAJU: uma análise do processo discursivo dos contextos de influências” pelo pesquisador Max Augusto Franco Pereira, que envolverá a realização de pesquisa documental e entrevistas com profissionais da educação, vinculados à Secretaria Municipal de Educação e escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Aracaju, com objetivo de compreender o processo de formulação e de interpretação ativa das políticas educacionais para a inserção de tecnologias digitais da informação e comunicação e apropriação da cultura digital no ensino fundamental, visando o aprofundamento teórico sobre o fenômeno sociotécnico, a partir da interposição dos discursos de políticas nos macrocontextos de influência global, de produção e no microcontexto local das práticas escolares, a ser iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estamos cientes de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos diretores, coordenadores e professores que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante deste Departamento de Educação Básica, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS.

Aracaju, 09 de setembro de 2021.

Maria Antonia de Arimateia Freitas

Maria Antônia de Arimateia Freitas
Departamento de Educação Básica - DEB
Diretora

ANEXO C



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



1 Extrato de ata da reunião ordinária do colegiado do
 2 Programa de Pós-Graduação em Educação da
 3 Universidade Federal de Sergipe.
 4

5 Aos vinte e oito dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e um, às dez horas, reuniu-se, o
 6 Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade. Participaram da
 7 reunião on-line os seguintes professores: Alfrâncio Ferreira Dias, Anne Alilma Silva Souza
 8 Ferrete, Luiz Anselmo Menezes Santos, Paulo Roberto Boa Sorte Silva, Rosana Carla do
 9 Nascimento Givigi, Simone de Lucena Ferreira, Maria Inêz Oliveira Araujo, Marilene Batista
 10 da Cruz Nascimento, Maria Helena Santana Cruz, Cristiano Mezzaroba, Henrique Nou
 11 Schneider, Paulo Sérgio Marchelli, Josefa Eliana Souza, Carlos Alberto de Vasconcelos, e o
 12 representante discente do doutorado, André Ricardo Lucas Vieira. A reunião teve como
 13 pontos de pauta:

14
 15
 16 **6) Deliberar sobre o pedido de prorrogação de defesa do doutorando Max Augusto**
 17 **Franco Pereira orientando do professor doutor Henrique Schneider.** O professor doutor
 18 Paulo Roberto Boa Sorte Silva apresentou o pedido de prorrogação de defesa do doutorando
 19 Max Augusto Franco e informou que o mesmo apresentou toda a documentação e
 20 programação que fundamenta o pedido. Em seguida, o professor doutor Henrique Schneider,
 21 seu orientador, falou sobre as dificuldades que a pandemia imprimiu na pesquisa do discente
 22 e, por isso concedeu a anuência. O discente Max Augusto Franco também falou reiterando
 23 os motivos do pedido de prorrogação. Os membros do colegiado deliberaram e aprovaram a
 24 prorrogação da defesa por quatro meses, sem prorrogação de bolsa.
 25
 26

Paulo Roberto Boa Sorte Silva

27
 28

ANEXO D



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO JULGADORA DA TESE DE DOUTORADO
APRESENTADA POR MAX AUGUSTO FRANCO PEREIRA PARA OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO.

Aos quinze dias do mês de junho do ano dois mil e vinte e dois, às nove horas, por meio de vídeo conferência, reuniu-se a Comissão Julgadora da Tese em epígrafe, indicada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, com parecer favorável do Colegiado, composta pelos professores doutores Henrique Nou Schneider (orientador do candidato), Marilene Batista da Cruz Nascimento, Paulo Sérgio Marchelli, da Universidade Federal de Sergipe, Ronaldo Nunes Linhares, Rita de Cássia Amorim Barroso, da UNIT, para examinar o trabalho de Max Augusto Franco Pereira, apresentado sob o título **“AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO EM ARACAJU: Uma análise do processo discursivo dos contextos de influências”**. O orientador, assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente, passou a palavra ao candidato para que ele expusesse sua Tese, informando-o que dispunha de vinte minutos para a apresentação; cada examinador dispunha de trinta minutos e o candidato de mais trinta minutos para respostas. Terminada a exposição do doutorando, o Presidente passou a palavra aos membros da Comissão Julgadora, que iniciaram a arguição na seguinte ordem: Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Amorim Barroso; Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares; Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli; Prof.ª Dr.ª Marilene Batista da Cruz Nascimento e o Prof. Dr. Henrique Nou Schneider. Terminada a arguição, foi dada a palavra ao candidato para que, se desejasse, fizesse as observações finais. Os membros da Comissão Julgadora se retiraram da sala para a atribuição das notas. Voltando logo em seguida, o Presidente anunciou que o candidato foi considerado **APROVADO**. O Presidente proclamou o candidato **“Doutor em Educação”**, devendo este resultado ser homologado pela comissão da Coordenação de Pós-Graduação. Em seguida, agradeceu aos membros da Comissão Julgadora. Nada mais havendo a tratar, o Presidente encerrou esta sessão, cujos trabalhos são objetos desta ata, lavrada por mim, Guilherme Barbosa Biriba, secretário do Programa, da qual assino juntamente com os membros da Comissão Julgadora.

Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, 15 de junho de 2022.

 Documento assinado digitalmente
HENRIQUE NOUSCHNEIDER
Data: 15/06/2022 11:52:17-0300
Verifique em <https://gov.br/validador>

Henrique Nou Schneider (Presidente)

Marilene Batista da Cruz Nascimento
(participação à distância por videoconferência)

Paulo Sérgio Marchelli
(participação à distância por videoconferência)

Ronaldo Nunes Linhares
(participação à distância por videoconferência)

Rita de Cássia Amorim Barroso
(participação à distância por videoconferência)

Guilherme Barbosa Biriba (Secretário)
(participação à distância por videoconferência)

ANEXO E

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA¹**

Declaro que no dia 15 de junho de 2022, às nove horas, participei, de forma remota, com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da tese de doutorado do discente Max Augusto Franco Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo discente, formalizo, para fins de registro, minha decisão de que o discente está aprovado.

Atenciosamente,



Henrique Nou Schneider
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

¹ Universidade Federal de Sergipe. Gabinete do Reitor. Portaria nº 413 de 27 de maio de 2020, anexo I.

ANEXO F



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE GABINETE DO REITOR

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO
REMOTA EM BANCA EXAMINADORA¹**

Declaro que no dia **15 de junho de 2022**, às nove horas, participei, de forma remota, com os demais membros deste ato público, da **banca examinadora de defesa da tese de doutorado** do discente **Max Augusto Franco Pereira**, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo discente, formalizo, para fins de registro, minha decisão de que o discente está **aprovado**.

Atenciosamente,



Documento assinado digitalmente

MARILENE BATISTA DA CRUZ NASCIMENTO

Data: 13/09/2022 18:14:51-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz
Nascimento Programa de Pós-graduação
em Educação Universidade Federal de
Sergipe

¹ Universidade Federal de Sergipe. Gabinete do Reitor. Portaria n.º 413, de 27 de maio de 2020, Anexo I.

ANEXO G



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA¹**

Declaro que no dia 15 de junho de 2022, às nove horas, participei, de forma remota, com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da tese de doutorado do discente Max Augusto Franco Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo discente, formalizo, para fins de registro, minha decisão de que o discente está aprovado.

Atenciosamente,


Paulo Sérgio Marchelli
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

¹ Universidade Federal de Sergipe. Gabinete do Reitor. Portaria nº 413 de 27 de maio de 2020, anexo I.

ANEXO H

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA¹**

Declaro que no dia 15 de junho de 2022, às nove horas, participei, de forma remota, com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da tese de doutorado do discente Max Augusto Franco Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo discente, formalizo, para fins de registro, minha decisão de que o discente está aprovado.

Atenciosamente,



Ronaldo Nunes Linhares
Universidade Tiradentes (UNIT)

¹ Universidade Federal de Sergipe. Gabinete do Reitor. Portaria nº 413 de 27 de maio de 2020, anexo I.

ANEXO I



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA¹

Declaro que no dia **15 de junho de 2022**, às nove horas, participei, de forma remota, com os demais membros deste ato público, da **banca examinadora de defesa da tese de doutorado** do discente **Max Augusto Franco Pereira**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo discente, formalizo, para fins de registro, minha decisão de que o discente está **aprovado**.

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em tinta azul, sobre uma linha horizontal.

Rita de Cássia Amorim Barroso
Faculdade de Administração e Negócio de Sergipe (FANESE)

¹ Universidade Federal de Sergipe. Gabinete do Reitor. Portaria nº 413 de 27 de maio de 2020, anexo I.