

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**



**POLÍTICAS EDUCACIONAIS ORIENTADAS PELO MEC E A
INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL PARA USO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) NO
TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ERIKA RAMOS JANUARIO

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS ORIENTADAS PELO MEC E A
INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL PARA USO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) NO
TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada por ERIKA RAMOS JANUARIO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como requisitos para a obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira

MARINGÁ
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) (Biblioteca
Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

J35p

Januario, Erika Ramos

Políticas educacionais orientadas pelo MEC e a influência do Banco Mundial para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no trabalho do professor da educação básica / Erika Ramos Januario. -- Maringá, PR, 2024.

325 f. : il. color., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Políticas educacionais - Brasil. 2. Brasil. Ministério da Educação. 3. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). 4. Banco Mundial. 5. Professores - Educação básica. I. Moreira, Jani Alves da Silva, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 379.81

Síntique Raquel Eleutério - CRB 9/1641

ERIKA RAMOS JANUARIO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS ORIENTADAS PELO MEC E A
INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL PARA USO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) NO
TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira (Orientadora) - UEM

Prof. Dr. Roberto Antônio Deitos – UNIOESTE

Profa. Dra. Rosangela Trabuco Malvestio da Silva -UNESPAR

Profa. Dra. Maria Eunice França Volsi -UEM

Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes – UEM

Profa. Dra. Tania da Costa Fernandes – UEL (Suplente)

Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza – UEM
(Suplente)

Data de Aprovação
26/03/2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me acompanhou em toda minha jornada.

Aos meus pais, **Denize Moreira Ramos** e **Amarildo Januario**, e à minha irmã, **Aryadne Ramos Januario**, por me apoiarem nos estudos e nas minhas decisões e pelo amor e carinho que me dedicaram.

À minha orientadora, a professora doutora **Jani Alves da Silva Moreira** (UEM-PPE), por ser a minha inspiração na vida acadêmica. Além de possibilitar a socialização dos conhecimentos, forneceu a sua amizade, carinho e, sobretudo, respeito e paciência. Muito obrigada, Jani, por tudo o que me ensinou e pela confiança depositada e apoio incondicional.

Aos professores que compuseram a banca examinadora na qualificação e na defesa desta tese: **doutor Roberto Antônio Deitos, doutora Rosangela Trabuco Malvestio da Silva, doutora Maria Eunice França Volsi e doutor Marco Antônio de Oliveira Gomes**, pelas importantes sugestões e contribuições que foram indispensáveis para que esta pesquisa se concretizasse.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (**GEPEFI/UEM**), por compartilharem e socializarem os conhecimentos que contribuíram para a minha formação como pesquisadora.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho da **Escola Municipal Gilson Belani**, que sempre apoiaram e acreditaram no percurso desta pesquisa.

À minha amiga **Isabela Marques Saes**, companheira na Secretaria de Saúde de Mandaguáçu, pelo apoio durante a escrita da tese. Agradeço por fazer parte da minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá **(PPE/UEM)**, incluindo coordenadores e professores, pelas contribuições imprescindíveis à minha formação como pesquisadora.

O capital é trabalho morto que, como um vampiro, se reanima sugando o trabalho vivo, e, quanto mais suga, mais forte se torna.

(Karl Marx)

JANUARIO, Erika Ramos. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS ORIENTADAS PELO MEC E A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL PARA USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) NO TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Jani Alves Moreira da Silva. Maringá, 2024.

RESUMO

A presente investigação está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo geral é analisar as políticas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) na efetivação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no trabalho do professor da Educação Básica, a fim de identificar as orientações políticas e recorrentes do Banco Mundial (BM). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de análise documental, com base em uma análise crítica e contextualizada das políticas educacionais do MEC e do BM. Para tanto, buscou-se analisar o movimento histórico e apresentar a totalidade das categorias políticas recorrentes e presentes em distintas gestões do MEC, influenciadas pelo BM. Os objetivos específicos elencados são três: 1) Compreender o advento das TDICs no contexto da mundialização e da flexibilização do capital, a fim de evidenciar as recomendações do BM e as políticas educacionais apresentadas pelas gestões do MEC para o processo de trabalho do professor da Educação Básica; 2) Analisar o desenvolvimento das TDICs, com ênfase nas plataformas digitais, a fim de investigar as orientações das políticas educacionais apresentadas pelo MEC e o alinhamento com o BM para o processo de trabalho do professor da Educação Básica; 3) Examinar o desenvolvimento das TDICs durante a pandemia de Covid-19, nomeadamente, as plataformas educacionais, a fim de analisar as diretrizes estabelecidas pelo BM e MEC para a criação das políticas educacionais. O problema desta pesquisa se configura na seguinte questão: quais são as recomendações do BM para a utilização das TDICs e a relação dessas orientações com as políticas educacionais implementadas pelo MEC no que se refere ao processo de trabalho do professor da Educação Básica no período de 1995 a 2022? A pesquisa se justifica mediante a necessidade de analisar a influência do BM no desenvolvimento das políticas educacionais do MEC para a utilização das TDICs no trabalho do professor da Educação Básica. Ademais, a compreensão do movimento histórico no período elencado possibilitará evidenciar ao professor da Educação Básica a totalidade do desenvolvimento das TDICs nas políticas educacionais do MEC e a influência da lógica da defesa do uso das TDICs em seu processo de trabalho. Os resultados evidenciam que as políticas educacionais recomendadas pelo BM, em consonância com as políticas educacionais apresentadas pelo MEC, orientam para a implementação de parcerias com instituições privadas para a distribuição dos meios de trabalho e para a capacitação em serviço docente, ou seja, para o trabalho do professor em sala de aula com a utilização das TDICs, a fim de que haja a formação de capital humano destinado à empregabilidade e à produtividade. Além disso, é fomentada a formação de professores na Educação a Distância (EaD), com a finalidade de desenvolver competências e habilidades ao trabalho, incluindo a ampliação do uso das

plataformas digitais em sala de aula e a utilização expandida das TDICs durante a pandemia de Covid-19, que ocasionou a ampliação das políticas neoliberais que visam à mercantilização dos sistemas educacionais.

Palavras-chave: TDICs; Políticas Educacionais; MEC; BM; Trabalho dos Professores; Plataformas Educacionais.

JANUARIO, Erika Ramos. **EDUCATIONAL POLICIES GUIDED BY THE MEC AND THE INFLUENCE OF THE WORLD BANK FOR THE USE OF DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (TDICs) IN THE WORK OF BASIC EDUCATION TEACHERS**. 315 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Jani Alves Moreira da Silva. Maringá, 2024.

ABSTRACT

The present investigation is linked to the Studies and Research Group on Educational Politics, management and Financing of Education (GEPEFI/CNPq), from the Postgraduation Program in Education at the State University of Maringá (UEM). The general aim is to analyze the educational policies implemented by the Ministry of Education (MEC) in implementing the use of Digital Information and communication Technologies (TDICs) in the work of Basic Education Teachers, in order to identify the politic and recurrent guidelines of World Bank (WB). It is about a bibliographic research and documental analysis, based in ana critic and contextualized analysis of Educational Policies from MEC and the WB. For that the historical moviment was analized and presented all the recurrent politics categories presented in distintics MEC administrations, influenced by WB. There are four specific goals: 1) Understand the incread of TDICs in the globalization and flexibility of capital, in order to highlight the WB reccomendations and the educational policies presented by MEC management to the Basic Education teachers working process; 2) Analize the development of TDICs with na emphasys on digital platforms, in order to investigate the guidelines of educational policies presented by MEC and the alingment with the WB for the working process of the Basic Education teachers; 3) Examined the development of TDICs during the Covid-19 pandemic, , named, the educational platforms, in order to analyse the guidelines stablished by the WB and MEC toc reate the educational policies. The problem in the research is the following question: What are the recomendations from WB to use the TDICs and its relation with the educational policies implemented by MEC refering the working process of Basic Education teachers from 1995 to 2022? The research it justified by the need to analyze the iinfluence of WB in the development of MEC's educational policies to use the TDICs in the Basic Education teacher's working process. Furthermore, the understanding of historic moviment in the mentioned period will make possible to highlight to the Basic Education teacher, the entire development of the TDICs in the educational policies from MEC and the influency of logic in defending the use of TDICs in their working process. The results show that the Educational Policies presented by WB, in line with the educational policies presented by MEC, guide the implementation of partnerships with private institutions for the distribution of means of work and training in teaching services, that is, for teacher's work in the classroom with the use of TDICs for the formation of human capital aimed at employability and productivity. Moreover, the training of teachers in Distance Education (EaD) is encouraged, with the purpose of developing skills and abilities for work, including the expansion of the digital platforms use in the classroom and the expanded use of TDICs during the coronavirus pandemic, which led to the expansion of neoliberal policies aimed at the commodification of educational systems.

Keywords: TDICs; Educational Policies; MEC; WB; Teacher's work; Educational platform.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Anos das teses e das dissertações	49
Figura 2 – Linha do tempo dos Ministros da Educação (1995 a 2022)	57
Figura 3 – Breve histórico do aparecimento de vírus em seres humanos	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Decretos conhecidos como Reforma Francisco Campos.....	39
Quadro 2 – Princípios da NGP e as políticas educacionais	44
Quadro 3 – Características da Pós-NGP	45
Quadro 4 – Teses e dissertações presentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	48
Quadro 5 – Categorias e conteúdos das teses e das dissertações sobre o tema “plataformas educacionais”	51
Quadro 6 – Periodização e etapas da história.....	54
Quadro 7 – Processo de trabalho e seus principais elementos.....	62
Quadro 8 – Processo de trabalho pedagógico e seus principais elementos	74
Quadro 9 – Frentes sobre as tecnologias digitais no PNE (2014-2024).....	145
Quadro 10 – Teoria das quatro dimensões	162
Quadro 11 – Documentos do CNE analisados e as recomendações para a Educação Básica	220

LISTA DE SIGLAS

ABERT	Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para Educação
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CMP	Central de Movimentos Populares
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEM	Democratas
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPEFI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação
IA	Inteligência Artificial
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IED	Investimento Estrangeiro Direto
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Corporação Financeira Internacional
IP	Protocolo de Internet
LabTime	Laboratório de Tecnologia de Informação e Mídias Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais orientações
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimento
MPL	Movimento do Passe Livre
Nasdaq	National Association of Securities Dealers Automated Quotations
NGP	Nova Gestão Pública
NPM	New Public Management
NRF	Novo Regime Fiscal
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
OOs	Organismos e Organizações Internacionais

PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PF	Polícia Federal
PFL	Partido da Frente Liberal
PGR	Procuradoria Geral da República
PIEC	Programa de Inovação Educação Conectada
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Programa de Parceria de Investimentos
PPPs	Parceria Público-Privados
PREALC	Programa Regional do Emprego para América Latina e Caribe
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
REDs	Recursos Educacionais Digitais
RS	Rio Grande do Sul
SARS Cov-2	Severe Acute Respiratory Syndrome
SBM	School-Based Management
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde

TCH	Teoria do Capital Humano
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TVEDI	TV Escola Digital Interativa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
1.1 Delineamento do problema	31
1.2 Pressupostos teóricos e metodológicos	38
1.3 Organização e estrutura da tese	544
2. NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA UTILIZAÇÃO DAS TDICs NO TRABALHO DO PROFESSOR	61
2.1 Mundialização do capital e advento das TDICs.....	63
2.2 Políticas educacionais orientadas pelo MEC para o trabalho do professor: expansão do setor privado	72
2.3 Banco Mundial e as reformas educacionais orientadas para uso das TDICs no trabalho do professor	92
3. PLATAFORMIZAÇÃO EDUCACIONAL: ÊNFASE DAS TDICs NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	112
3.1 Ampliação da utilização TDICs no sistema escolar: plataformas digitais no trabalho do professor	113
3.2 Políticas educacionais orientadas pelo MEC para o trabalho do professor: expansão do setor privado	130
3.3 Tecnologias digitais nas políticas educacionais do Banco Mundial e as recomendações para a plataformização no trabalho do professor.....	169
4. PANDEMIA DE COVID-19 E A EXPANSÃO DA UTILIZAÇÃO DAS TDICs	181
4.1 Pandemia de Covid-19 e a emergência das tecnologias digitais na expansão das plataformas educacionais no trabalho	182
4.2 Trabalho do professor com as tecnologias digitais na pandemia de Covid-19 e as políticas educacionais do MEC para a plataformização educacional	202
4.3 Perspectivas do Banco Mundial para o uso das tecnologias digitais no trabalho do professor com as plataformas educacionais	240
5. CONCLUSÃO	251

REFERÊNCIAS.....	266
-------------------------	------------

APÊNDICES	301
------------------------	------------

APÊNDICE A – Levantamento de teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	301
--	-----

1. INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, a cidade de Wuhan, na China, anunciou a propagação do vírus *Severe Acute Respiratory Syndrome* (SARS-CoV-2), causador da doença denominada *coronavírus disease* (Covid-19). Já no dia 11 de março de 2020, Tedros Adhanom Ghebreyesus¹, diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS)², declarou, em Genebra, na Suíça, que o mundo estava vivenciando uma crise pandêmica mundial de Covid-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2. Nessa conjuntura, o mundo do trabalho ganhou novos contornos e foi expandida a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em todas as formas de relação, com ênfase, sobretudo, nas plataformas digitais, devido ao isolamento social³ necessário para a diminuição da propagação do vírus.

Com a impossibilidade de haver o ensino presencial no contexto pandêmico, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2023), aproximadamente 1,6 bilhões de estudantes deixaram a sala de aula em mais de 190 países, representando 90% da população estudantil de todo o mundo. Outras formas de ensino foram utilizadas no processo de trabalho do professor, como: ensino a distância, ensino híbrido, ensino on-line, ensino não presencial, entre outros, amparados pelas TDICs em forma de trabalho digital.

Na presente pesquisa, considera-se que o uso das TDICs não se caracteriza como um resultado do contexto vivido durante a pandemia de Covid-19, uma vez que a materialização dele é consequência de um processo histórico composto pelo advento do “capitalismo rentista, ideologia do Vale do Silício, extração contínua de dados e gestão neoliberal” (GROHMANN, 2021, p. 13). Anterior às TDICs, temos a tecnologia de forma abrangente, isto é, a “totalidade de coisas que a



¹ Tedros Adhanom Ghebreyesus assumiu o cargo de diretor-geral da OMS em 2017. De origem africana, Ghebreyesus foi ministro das relações exteriores da Etiópia de 2012 a 2016 e ministro da saúde da Etiópia de 2005 a 2012 (OPAS, 2022). Em 24 de maio de 2022, foi eleito para o segundo mandato, com duração de cinco anos.

² Fundada em 1948, a OMS é uma agência das Nações Unidas que monitora e avalia as políticas de saúde em todo o mundo, além de coordenar as respostas globais às ameaças à saúde. A sede da OMS se encontra em Genebra, na Suíça, mas há 150 escritórios espalhados por todo o globo. No Brasil, a OMS é representada pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), representada pela médica Socorro Gross, que assumiu o cargo de representante em 2018, na sede em Brasília. Antes de assumir o escritório no Brasil, Socorro Gross foi representante da OMS na Nicarágua, de 2013 a 2018, e atuou em vários países, como Colômbia, República Dominicana e México (OPAS, 2022).

³ O isolamento social foi uma medida adotada. Com ela, as pessoas foram orientadas a não saírem ou saírem pelo tempo estritamente necessário das próprias casas, a fim de tentar impedir a propagação do vírus pelo contato entre indivíduos infectados e não infectados que circulassem normalmente pelos ambientes públicos e pelas residências de amigos e parentes (DIAS *et al.*, 2020).



engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (KENSKI, 2009, p. 22).

Importante conceituar que o termo “tecnologia” é abrangente, pois engloba desde as “ferramentas mais simples até as mais complexas criadas pelo homem” (SILVA; GONÇALVES; PICOLI, 2018, p. 2). Pinto (2005) distingue o termo “tecnologia” em quatro vertentes: 1) a tecnologia como epistemologia da técnica; 2) a tecnologia como sinônimo da técnica; 3) a tecnologia como um conjunto de todas as técnicas de um determinado período; e 4) a tecnologia como ideologização da técnica.

Na primeira vertente, a tecnologia é apresentada como uma ciência da técnica, sendo o modo social de produzir determinado objeto ou coisa. Nessa ciência da técnica, é necessário classificar as técnicas, analisar a história das técnicas, verificar a rentabilidade das técnicas e estudar o papel delas na relação entre os homens. Para isso, é primordial entender a relação entre o homem e o mundo, porque a técnica é intrínseca ao ser humano e às ações exercidas e produzidas para uma finalidade, ou seja, ao trabalho (PINTO, 2005).

Nesse sentido, a técnica representa o ato humano de produzir e, como resultado dessa produção, tem-se a máquina. Em outras palavras, com o trabalho, o homem consegue produzir relacionando-se com a natureza, sendo a máquina o resultado de uma sucessão de técnicas. Segundo Pinto (2005), é na relação entre o homem e a natureza, a qual é definidora e essencial, que se cria a epistemologia da técnica, embora ela seja erroneamente apresentada como uma condição somente do progresso científico e das relações entre o homem e os outros, esquecendo-se da relação com a natureza.

A segunda vertente trata da equivalência equivocada entre “técnica” e “tecnologia”, como se ambas as palavras constituíssem somente um conceito. Essa vertente é narrada pela classe dominante, que tem o interesse de conservar a ingenuidade dos conceitos e representa meras “porta-vozes de interesses sociais bem definidos e, conforme era de esperar, pertencentes às frações minoritárias, embora dominantes, das sociedades do gênero da nossa” (PINTO, 2005, p. 226).

A tecnologia é apresentada como o conjunto de todas as técnicas. A terceira vertente, de acordo com Pinto (2005), ocorre quando todas as técnicas estão presentes em uma sociedade em um determinado período. Nessa perspectiva, a tecnologia passa a ser reconhecida como a mais desenvolvida, sendo o único

modelo existente de sociedade. Isso gera prejuízo aos países mais periféricos, que buscam imitar os países considerados tecnológicos, a fim de obter crescimento. Entretanto, na verdade, há o “crescimento forçado por um poder estrangeiro” (PINTO, 2005, p. 257) que visa somente ao lucro. Diante disso, tem-se a aparência do desenvolvimento tecnológico do país receptor, mas, na realidade, quem desenvolve são os países que se instalam no território entendido como “atrasado” e objetivam somente a rentabilidade.



Por fim, a quarta vertente, isto é, a da tecnologia como ideologização, aproxima-se da visão que enfatiza a existência de uma era tecnológica que busca “embriagar a consciência das massas, fazendo-as crer que têm a felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade” (PINTO, 2005, p. 41). Para o autor, não houve uma explosão tecnológica, visto que, em todas as épocas, existiram técnicas que poderia ter a humanidade. Em outras palavras, na era das descobertas marítimas, com o surgimento de novas teorias astronômicas, acreditava-se estar vivenciando uma explosão tecnológica, mas elas representam apenas o “crescimento da cultura e ninguém hoje se comove com elas” (PINTO, 2005, p. 234).

Diante da apresentação das vertentes, Pinto (2005, p. 63) conclui que a expressão **era tecnológica** se refere a “toda e qualquer época da história, desde que o homem se constituiu em ser capaz de elaborar projetos e de realizar os objetos ou as ações que os concretizam”. Além disso, afirma que o termo **tecnologia** surgiu no capitalismo, com o avolumar das técnicas advindas do trabalho e o surgimento do trabalho racionalizado, sendo resumido em um “um conjunto das técnicas utilizadas em um certo momento por uma sociedade” (PINTO, 2005, p. 331).



Por sua vez, Kenski (2009) retrata a história da tecnologia para definir o respectivo conceito. Explica que, na origem da espécie, o homem usufruía das capacidades naturais do próprio corpo para o processo de trabalho. Nesse sentido, o corpo humano, sobretudo, o cérebro, é a mais diferenciada e aperfeiçoada das tecnologias, sendo **o homem a primeira tecnologia**, uma vez que tem “capacidade de armazenar informações, raciocinar e usar os conhecimentos de acordo com as necessidades do momento” (KENSKI, 2009, p. 20).

Corroborando com o posicionamento de Pinto (2005), Kenski (2009) entende que as tecnologias sempre existiram e foram usadas por grupos sociais. Contudo, relata que as tecnologias modificaram:

[...] as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem. Novos valores foram definidos e novos comportamentos precisaram ser aprendidos para que as pessoas se adequassem à nova realidade social vivenciada a partir do uso intenso de determinado tipo de tecnologia (KENSKI, 2003, p. 1).

Nessa lógica, Veraszto et al. (2009) acrescentam que consideram as ferramentas de trabalho dos homens primitivos os primeiros instrumentos tecnológicos, uma vez que elas representam a organização de um grupo para a sobrevivência por meio do trabalho. Essas ferramentas são avanços que demonstram que, a cada nova produção, são produzidas modificações. De acordo com os autores, o termo “técnica” advém do grego “*techné*”, que significa “fabricar”, “produzir” e “construir”. Já a palavra “tecnologia” simboliza a junção do termo “tecno”, do grego “*techné*”, com “logia”, do grego “*logus*”, que significa “razão”. Diante disso, concluem que a tecnologia é a razão do saber fazer (VERASZTO et al., 2009).

Pierre Lévy (2000, p. 22) compreende a técnica como o ângulo de uma “análise dos sistemas sociotécnicos globais, um ponto de vista que enfatiza a parte material e artificial dos fenômenos humanos, e não uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria”. Segundo o autor, as técnicas carregam projetos e implicações sociais e culturais bastante variadas. Portanto, estão em um lugar em uma determinada época e se cristalizam na relação de força diferente entre os seres humanos. Já as tecnologias são os produtos de uma sociedade e de uma cultura que garantem ao homem a superação de obstáculos naturais e a sobrevivência.



É possível encontrar, na literatura, distintas definições para os termos “técnica” e “tecnologia”. Essas descrições perpassam por diferentes conceitos, porém a predominância é a de que essas expressões se centram no cerne do trabalho. Entende-se, nesta pesquisa, que o trabalho humano possibilitou diversas operações com a ferramenta na mão do trabalhador, criando modificações para determinadas experiências diante das dificuldades encontradas (MARX, 2011). Ademais, nos processos de criação e modificação das ferramentas e, conseqüentemente, com o trabalho, foram obtidas as primeiras experiências



tecnológicas construídas pelos homens. Isso permitiu a concretização de vivências para a produção tecnológica atual, que também é inerente ao processo de trabalho do ser humano. Importante enfatizar que os autores apresentados defendem que a tecnologia não é somente uma ferramenta, visto que ela carrega o conhecimento científico da história e é modificada pelos homens.

Justifica-se que a tecnologia não é somente uma ferramenta, dado que ela se modifica conforme o conjunto de costumes e valores de uma determinada época e se agrega à cultura. Além disso, mesmo obtendo, em cada período histórico, ferramentas cada vez mais sofisticadas, a tecnologia é o conhecimento subjacente que altera os comportamentos e a cultura não apenas individuais, mas de todo um grupo social. À medida que os padrões sociais são modificados, a tecnologia encontra novas maneiras de se desenvolver, em especial, por meio do conhecimento do homem adquirido pelo trabalho (VERASZTO *et al.*, 2009; KENSKI, 2009).



A tecnologia representa um aperfeiçoamento do trabalho do homem e é indissociável ao processo educativo, tendo em vista que, para se explicar as tecnologias, faz-se necessária a educação, a fim de obter a importância e a significância dessa ação no processo de trabalho do professor. Ao adquirir uma nova ferramenta ou máquina, é preciso aprender a utilizá-la e “descobrir as melhores maneiras de obter da máquina auxílio nas necessidades de seu usuário”, sendo o ensino e o trabalho do professor as bases desse aprendizado (KENSKI, 2009, p. 47).

Para alguns autores, como Lastres e Albagli (1999) e Lemos (1999), com os avanços da sociedade, obteve-se uma série de modificações sociais, econômicas, políticas e institucionais juntamente com a tecnologia de cada período. Dessa maneira, a busca pela informação e pelo conhecimento passou a desempenhar um papel estratégico na vida dos indivíduos, pois, com o desenvolvimento das técnicas, a sociedade sofreu modificações substantivas nas relações e nas formas de trabalho, o qual assumiu “um caráter cada vez mais ‘informacional’ com implicações significativas sobre o perfil do emprego” (LASTRES; ALBAGLI, 1999, p. 9).

Isso fez com que os países buscassem políticas que visassem novas capacitações e conhecimentos informacionais, o que intensificou a responsabilização do indivíduo de aprender “e transformar esse aprendizado em fator de competitividade” (LEMOS, 1999, p. 122), com o intuito de obter

empregabilidade. Esse contexto de busca pelo conhecimento, para alguns estudiosos, é chamado de Economia Baseada no Conhecimento ou Economia Baseada no Aprendizado (LEMOS, 1999). Todavia, outros autores o denominam Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento (STEHR, 1994).



Existe, também, a expressão **Era da Informação e do Conhecimento**, que se configura em um sistema sócio-técnico-econômico em que o trabalho humano é baseado na organização em “torno das atividades de geração, recuperação e uso de informações e conhecimento” (LASTRES; ALBAGLI, 1999, p. 291). Em outras palavras, **parte-se da compreensão de que a tecnologia constitui apenas uma parte do aspecto histórico dos avanços informacionais feitos em cada período da história, aproximando-se do conceito de era tecnológica já apresentado.**



Outro termo utilizado nesta investigação condiz com o **trabalho digital**, que se insere no trabalho apoiado nas tecnologias digitais, como plataformas digitais, salas de reuniões on-line, correio eletrônico e todas as possibilidades de ensino a distância e remoto que foram e são utilizadas com o uso da internet. No contexto pandêmico de Covid-19, o **trabalho digital se tornou uma alternativa temporária** para a execução do trabalho dos professores tanto das escolas de Ensino Básico quanto das escolas de Ensino Superior. Foi possível, desse modo, dar continuidade às aulas, ao ofertar componentes curriculares e extracurriculares⁴.

Novas políticas educacionais foram implementadas em toda a escala global, a fim de proporcionar o prosseguimento do trabalho do professor em sala de aula e, consequentemente, da aprendizagem do aluno. Autores, como Saura (2016), definem essas políticas perpetuadas pelos ministérios de educação e governos para os docentes como **tecnologias políticas ou governamentais**, que simbolizam a complexidade de programas, cálculos, documentos e procedimentos que visam à ambição governamental em determinado período.

No que se refere às **políticas educacionais**, cabe relatar que se trata de um campo acadêmico que perpetua o “estudo das ideias e ações governamentais, ou seja, é o estudo do governo em ação” (MOREIRA, 2015, p. 16). Já as **políticas educacionais** são as expressões da multiplicidade e da diversidade da política educacional em determinado período histórico (VIEIRA, 2007). Entende-se, nesta

⁴ Foi possível a continuidade das aulas, com essas ofertas curriculares, devido ao ensino de forma Remota, sendo esse emergencial. Sendo esse modelo de ensino, com o princípio para garantir o acesso à educação durante a pandemia da Covid-19, respeitando o distanciamento social (GARCIA et al., 2023).

pesquisa, que o **Ministério da Educação (MEC)** desenvolveu políticas educacionais para a Educação Básica, com o objetivo de orientar o processo de trabalho do professor, principalmente no que diz respeito à utilização das tecnologias digitais.

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em colaboração com o MEC, aprovou diretrizes para os sistemas de ensino e as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras durante a pandemia de Covid-19. Ambos sugeriram que, para a continuidade do ano letivo, como meio de solução emergencial, era pertinente que o ensino acontecesse:

- I- por **meios digitais** (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros);
- II- por meio de programas de televisão ou rádio;
- III- pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis;
- IV- e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020a, p. 53, grifo nosso).

Diante desse contexto histórico, o MEC evidenciou a necessidade de utilização das TDICs para a continuidade do trabalho docente e como um meio de comunicação entre a escola, o professor e os alunos. Entretanto, é válido destacar que o uso das TDICs não é recente nas políticas educacionais brasileiras para a Educação Básica, uma vez que perpassou por períodos anteriores à pandemia de Covid-19, estando presente nas políticas do MEC. Portanto, as TDICs já haviam sido proclamadas como sinônimo de desenvolvimento, inovação e formação de capital humano, como será verificado no decorrer desta pesquisa.

As ações do **governo**, a partir do início do recorte temporal desta pesquisa, orbitavam em políticas que visavam à Reforma do Estado, com o objetivo de reduzir os gastos governamentais, desenvolver o uso das tecnologias e criar uma agenda educacional voltada para o gerencialismo. Em que, as políticas educacionais orientadas pelo MEC, aqui investigadas, para a utilização das TDICs, acompanharam as mudanças ocorridas na sociedade brasileira nos anos posteriores, decorrendo por períodos históricos distintos e sob as orientações que ocupavam a pasta da educação do MEC. Nesta pesquisa, caracteriza-se como ações dos **governos** um conjunto de:

[...] programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um



todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

As ações dos governos se distinguem da denominação **Estado**, uma vez que este é o conjunto de instituições permanentes, tais como os órgãos legislativos, os tribunais, os exércitos e outros, que possibilitam as ações do governo (HÖFLING, 2001). Logo, as ações do governo não são neutras e recebem interferências de instituições privadas, sociedade civil, instituições financeiras, Organismos e Organizações Internacionais (OOs), entidades sem fins lucrativos, entre outros. As ações do governo nas políticas educacionais, majoritariamente, são representadas pelas ações do MEC, caracterizado como o órgão da administração federal que desenvolve políticas direcionadas:

- II - educação infantil;
- III - educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar;
- IV - avaliação, informação e pesquisa educacional;
- V - pesquisa e extensão universitária;
- VI - magistério; e
- VII - assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (MEC, 2022).

O **MEC**, ao ser um órgão executor e gestor das políticas educacionais brasileiras, representa, frequentemente, as ações dos governantes. Todavia, a política em ação e construção também é definida e executada em uma arena de disputa e enfrentamentos em que se encontram diversos segmentos representados e frações da elite. Vale destacar que exercem mecanismos de regulação transnacional na definição de uma agenda mundial da educação os OOs pertencentes às Organizações das Nações Unidas (ONU), tais como: a Instituição Financeira Grupo Banco Mundial (BM); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); a Organização Mundial da Saúde (OMS), que é também é uma organização que exerce mecanismo de regulação transnacional; e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esses organismos e organizações influenciam a formulação, a legitimação e o processo de mandato das políticas educacionais representadas, sobretudo, pelo MEC, com a finalidade de direcionar ações para o trabalho do professor.



Nesta pesquisa, para se referir às regulações do MEC e do BM, será usado o termo **influência**, que se baseará nas constatações de Dale (2004), o qual explica que, com o advento da mundialização do capital, a **influência se apresentou como governança global por meio de mecanismos de regulação transnacional**. Isso aconteceu, visto que, com o intuito de regulamentar as políticas, principalmente dos setores sociais, as organizações e as instituições internacionais não confiaram as próprias ações apenas aos mandatos políticos, mas à governança global, que se tornou o ponto fulcral das organizações e das instâncias. A nível internacional, isso significa o financiamento e a regulação das políticas. Já em nível nacional, a influência de atividades regulatórias do Estado na educação resultou em um declínio da participação de pesquisadores e cientistas nos trabalhos dos governos (DALE, 2004).

Por conseguinte, as políticas educacionais dos países foram influenciadas por decisões tomadas em diferentes níveis políticos e administrativos, processo que Barroso (2018) configura como mecanismo de regulação transnacional, nacional e local. Neste sentido, a “variação do poder de influência de cada um desses níveis, em cada momento, determina as características mais peculiares da administração educativa” (BARROSO, 2018, p. 1082).

A nível internacional, um dos fatores que influenciou as políticas para a educação foi a **regulação transnacional**, caracterizada como:

[...] conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados por políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (BARROSO, 2004, p. 21).

Essa regulação, para Barroso (2004), majoritariamente, tem origem nos países centrais, dos quais, consequentemente, os países periféricos se tornam dependentes. Todavia, formas mais sutis e informais também realizam o efeito regulador transnacional, como a influência de OOs, que reúnem especialistas, técnicos ou funcionários em diferentes países e impõem diagnósticos, técnicas, projetos e políticas que “acabam por constituir uma espécie de ‘pronto-a-vestir’” (BARROSO, 2004, p. 20). Isso também faz com que os países periféricos recorram aos especialistas dessas instituições e OOs.

Em nível nacional, a influência ocorre pela **regulação nacional**, que consiste no modo com que as autoridades públicas realizam a coordenação, o controle e a influência sobre os sistemas educativos com a utilização de normas, injunções e constrangimento na ação de distintos atores sociais e seus resultados (BARROSO, 2004). Esses mecanismos de controle são orientados pela regulação transnacional.

Já o nível local remete à **microrregulação local**, que se caracteriza como um complexo “jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e os constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustados localmente, muitas vezes de modo não intencional” (BARROSO, 2004, p. 24). Essas negociações e ações são entendidas como um terreno de confronto, disputa e negociação ou compromisso de distintos atores, os quais detêm interesses e estratégias próprias.

A influência ocorre mediante as regulações transnacional, nacional e local. Portanto, para analisar a política educativa nacional, do MEC e de determinados governos, não basta somente compreender as normas oriundas do ministério (nível nacional), mas também entender como elas são incorporadas e influenciadas por outras instâncias internacionais (nível transnacional), uma vez que elas podem resultar de diferentes formas em níveis locais (BARROSO, 2004).

No que diz respeito ao período pandêmico de Covid-19, as instituições financeiras e os OOs influenciaram os países, nomeadamente, aqueles com maiores números de bolsões de pobreza, à adoção do *home office* nas relações de trabalho e do ensino remoto emergencial na educação e no trabalho do professor, com a utilização das tecnologias digitais. Essas medidas, como já foi mencionado, fizeram parte do isolamento social, que foi uma possível solução para a redução da velocidade do contágio e da transmissibilidade do vírus causador da Covid-19, permitindo que não ocorresse a saturação do sistema de saúde desses países.

Diante do exposto, uma conjectura que permeia o delineamento desta pesquisa reside no fato de que essas recomendações não são novas, uma vez que, em 1995 e 1996, o BM já anunciava que, com as mudanças no mercado de trabalho e o avanço da tecnologia, a educação seria fundamental para o desenvolvimento do capital humano para o trabalho na sociedade informatizada, sendo um discurso presente em décadas anteriores, o que é visível na seguinte afirmação: “a difusão da introdução da informática deve receber especial atenção na estratégia educativa de um país” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 65, tradução nossa). Não só, mas, em 2000,

o BM já enfatizava que a utilização dos computadores auxiliaria o trabalho do professor como uma ferramenta prática para desenvolver, no aluno, as aptidões básicas para a aprendizagem, além de possibilitar a qualificação do professor com a utilização do ensino a distância (BANCO MUNDIAL, 2000).

As recomendações para a utilização das TDICs não foram somente orientadas por instituições financeiras e OOs. Elas foram subsidiadas pelas políticas educacionais durante as ações de governos brasileiros, implementadas pelo MEC em períodos históricos distintos e adentraram no processo de trabalho do professor. Com o advento do neoliberalismo, no **início** da denominada Indústria 3.0⁵, observou-se, nas políticas educacionais brasileiras para a Educação Básica, o prolífico de recomendações para a utilização das TDICs no trabalho pedagógico do professor. Por sua vez, com a Indústria 4.0⁶ e a introdução das plataformas digitais, essas recomendações ganharam ênfase na utilização pelo sistema escolar e se tornaram fundamentais para a continuação das atividades curriculares e extracurriculares no período da pandemia de Covid-19.

Dessa maneira, com base na conjuntura relatada, o **objetivo geral desta tese é investigar as políticas educacionais implementadas pelo MEC na efetivação da utilização das TDICs no processo de trabalho do professor da Educação Básica, a fim de identificar as orientações políticas e recorrentes do BM.** O objeto de análise se assenta na história das ações governamentais desenvolvidas pelo MEC nos distintos governos entre o período de 1995 a 2022

Entende-se que o período de análise é extenso, uma vez que perpassa vinte sete anos de política e cinco governos. No entanto, justifica-se que o fio norteador será a compreensão das orientações para as políticas educacionais no que concerne à utilização das TDICs para o processo do trabalho do professor, visto que

⁵ Nesta pesquisa, serão definidos os conceitos de Indústria 1.0, Indústria 2.0, Indústria 3.0 e Indústria 4.0, porém em síntese. A Indústria 1.0 ocorreu entre 1760 e 1860 em meio às transformações da vida humana. Ela não representa uma mera aceleração do crescimento econômico, mas também das transformações econômicas e sociais do período (HOBBSAWM, 2003). Assim, os homens utilizaram a ciência e a tecnologia disponíveis ao próprio alcance e fizeram com que a primeira Revolução Industrial desse um salto nos meios de produção (HOBBSAWM, 2003). Já a Indústria 2.0 teve início no final do século XIX e é caracterizada pelo desenvolvimento da eletricidade, do motor de combustão, dos produtos químicos com base científica, da fundição eficiente do aço e início das tecnologias de comunicação, com a difusão do telégrafo e a intervenção do telefone (CASTELLS, 2020). A Indústria 3.0 obteve a difusão com a modernização de computadores, TV, rádio e celulares com internet.

⁶ A Indústria 4.0 teve início em 2011 e engloba um amplo sistema de tecnologias avançadas, como Inteligência Artificial (IA), robótica, plataformas digitais, Internet das Coisas (IoT) e computação em nuvem.

o **objeto**, ou seja, as políticas educacionais para o trabalho do professor da Educação Básica, com ênfase na utilização das TDICs, trata da proeminência das transformações produtivas ocorridas desde o capitalismo financeiro, no advento neoliberal, até o período pandêmico de Covid-19. Essas transformações foram transpassadas por governos, coligações partidárias e políticas implementadas pelo MEC, os quais, embora carreguem distinções, sempre estiveram alinhados à lógica do capital e às recomendações políticas do BM, como será examinado nas seções posteriores.



Também urge explicar que as análises aqui mediadas farão uso da periodização da história, pois expressarão o entendimento de “como ocorrem as mudanças estruturais, globais e profundas – as transformações históricas – e como se dá a transição de um período para o outro” (LOMBARDI, 2008, p. 201). O período histórico, nesta investigação, parte da análise das políticas, orientações e ações implementadas pelo MEC no que diz respeito à utilização das TDICs no trabalho desenvolvido pelo professor da Educação Básica.

Por fim, antes de apresentar os pressupostos teóricos desta pesquisa e explicar como será realizada a periodização histórica que perpassa o recorte temporal desta investigação, expõe-se o delineamento do problema, uma vez que, segundo Luna (2002), o problema é o principal fator e guia para o desenvolvimento de uma pesquisa.

1.1 DELINEAMENTO DO PROBLEMA

Ao considerar que o problema de uma pesquisa constitui o passo fundamental da investigação, ou seja, é o ponto de partida e representa o guia para o desenvolvimento das demais partes (LUNA, 2002), nesta subseção, busca-se apresentar o detalhamento de como se originou o processo para o delineamento do problema desta tese e os nexos que definirão o conjunto de perguntas que se busca responder.

O objeto de estudo desta tese, primeiramente, originou-se como um resultado das inquietações formuladas durante a escrita da dissertação de Mestrado em Educação (2018-2019) da linha de pesquisa denominada Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Naquele período, a pesquisa desenvolvida analisou as

políticas para a profissionalização dos professores da Educação Básica no período de 2003 a 2018, com o intuito de identificar e compreender como essas políticas foram efetivadas em três períodos governamentais transcorridos nos últimos quinze anos (JANUARIO, 2020).

Durante o segundo ano da escrita da dissertação, em 2019, Jair Messias Bolsonaro (Bolsonaro) (2019-2022) foi eleito o 38º Presidente da República brasileira, filiado, naquele período⁷, ao Partido Social Liberal (PSL), atualmente⁸, o Partido Liberal (PL). Utilizando-se de narrativas conservadoras, de base ideológica fascista⁹ e de extrema direita, promoveu um ataque à educação com a chamada Guerra Cultural. Além disso, apoiou movimentos neoconservadores e ataques orquestrados contra movimentos de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais e demais orientações (LGBTQIA+), indígenas, professores, classe trabalhadora e de pessoas engajadas em questões ambientais e direitos humanos (SILVA; FRANCISCO; SAMPAIO, 2021). As políticas a serem implementadas já acenavam para o desmonte das políticas sociais, principalmente para a educação. Inserida nesta conjuntura, iniciou-se o interesse desta pesquisadora em estudar as políticas educacionais durante o período proposto, nomeadamente, no que diz respeito às políticas educacionais para o trabalho do professor da Educação Básica.




No final de 2019, com o início do período pandêmico, constatou-se que as formas de se relacionar na Educação Básica sofreram modificações. O ensino remoto passou a ser a principal ferramenta metodológica para o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, expandiu-se o incentivo à utilização das TDICs como um meio para a execução do trabalho educativo, das formações inicial e

⁷ No dia 12 de novembro de 2019, Bolsonaro anuncia a saída do PSL para lançar a criação de um partido, o Aliança pelo Brasil, que precisava recolher um número mínimo de 500 mil assinaturas em, pelo menos, nove estados. Entretanto, como o projeto não obteve as assinaturas necessárias, o então Presidente da República passou a articular filiações com partidos já existentes. Para concorrer às eleições de 2022, Bolsonaro se candidatou ao Partido Liberal (PL).


⁸ Refere-se ao período de escrita desta tese, mais especificamente, ao ano de 2023.

⁹ Gomes (2023) explica que o fascismo não é um fenômeno exclusivo dos contextos italiano e alemão, tendo em vista que é uma “possibilidade real a partir do qual o capital pode se valer em contextos em que se vê ameaçado”. Acrescenta-se as considerações de Mascaro (2022), que sustenta que o fascismo é sempre uma possibilidade quando o capitalismo apresenta as próprias contradições e crises. Diante disso, o fascismo não é apenas um símile do capitalismo, mas um fenômeno dado a partir das circunstâncias desenvolvidas por ele, isto é, dos embates existentes na sociedade capitalista. Além da crise pandêmica de Covid-19, momento em que Bolsonaro apresentou a ausência de políticas e indiferença com a vida da população, o então Presidente da República também promoveu, durante o próprio governo, ataques ao “direito das mulheres, aos direitos da população negra, de indígenas e de LGBTQIA+, além do discurso armamentista, com reprodução de ideias identificadas com o fascismo” (GOMES, 2023).

continuada dos professores e da aprendizagem dos alunos. Em decorrência da necessidade de se compreender melhor o período vivenciado, o delineamento da temática e da problemática desta pesquisa obteve os primeiros contornos a partir de inquietações, com a urgência de investigar como estavam a se configurar as políticas educacionais nesse período, em especial, as políticas educacionais para o trabalho do professor da Educação Básica.



É importante delimitar que a pesquisa recebeu contornos em 2020, após a inserção no Doutorado em Educação, mais especificamente, na linha de pesquisa Políticas em Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM, e a realização das primeiras disciplinas, via ensino remoto emergencial, pela plataforma Google Meet. As disciplinas permitiram a constatação de que o uso das TDICs para intermediar as relações entre professores e alunos foi intensificado. Essa afirmação parte do entendimento de que, com a urgência de se promover o distanciamento social, as plataformas digitais se tornaram os principais meios de trabalho para que as aulas ocorressem. Notou-se que, para realizar as aulas, não eram necessárias somente as plataformas digitais, mas também conexões via internet com altas velocidades, equipamentos, como notebooks, computadores, celulares e *tablets*, que possibilitassem a comunicação entre docente e discente, e um espaço adequado para o estudo.




Nesse período, com a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI), coordenado pelas professoras doutoras Jani Alves da Silva Moreira e Maria Eunice França Volsi, obteve-se a oportunidade de analisar e estudar fontes bibliográficas, dissertações e teses, além de compartilhar aprendizagens com os demais membros sobre o contexto atual e as políticas para a educação. Nos estudos efetivados pelo GEPEFI em 2020, foi debatido o tema “Políticas educacionais em tempos de crise e coronavírus”, o que permitiu o contato com pesquisas que enunciavam sobre o fenômeno da plataformização da educação no período pandêmico e, consequentemente, a utilização das TDICs. Ademais, é mister ressaltar que a escolha do tema abordado e o respectivo desenvolvimento se inserem como subprojeto da pesquisa docente intitulada “Políticas Educacionais e a plataformização na Educação Básica” (Processo nº 4652/2020), coordenado pela professora doutora Jani Alves da Silva Moreira.

O GEPEFI permitiu compartilhar pesquisas, agregar novos conhecimentos, ampliar fontes e bibliografias sobre o tema com os demais pesquisadores e aprender novos conhecimentos apresentados pelos membros. Nesse contexto, a pesquisa obteve contornos mais significativos e criou-se fôlego e certezas para a definição do objeto da tese. Entende-se que a pesquisa é um processo contínuo que demanda estudos, investigações, erros e acertos. A justificativa pessoal é a de que toda a caminhada foi pertinente para obter o interesse pela escrita de um tema que versa sobre o uso das TDICs no trabalho do professor. Logo, **esta investigação foi demandada por interesses profissionais da pesquisadora e se destina para comunidade científica** e, socialmente, para os professores da Educação Básica.


Ainda em 2020, o **PPE da UEM ofertou a disciplina “Tópicos Especiais em Educação II: *Platform Capitalism and the Field of Education*”,** ministrada pelo professor doutor Mário Luiz Neves de Azevedo. Nela, estudou-se o capitalismo de plataforma e o campo da educação. Após a disciplina, foi moldado o objeto desta tese, que se confirmou com a realização do Seminário de Pesquisa e a participação na disciplina “Tópicos Especiais em Educação II: Políticas Educacionais e a relação público-privado na Educação Básica”, ministrada pela professora doutora Jani Alves da Silva Moreira. A disciplina proporcionou a compreensão das múltiplas formas de relação e das redes hegemônicas entre os **setores público e privado** nos processos de formulação e implementação das políticas para a Educação Básica pública do Brasil. Diante disso, essas disciplinas ensejaram novos conhecimentos que fomentaram uma melhor delimitação do problema da tese.




Também urge **explicar que a autora desta pesquisa trabalhou em uma escola municipal do estado do Paraná no período de 2011 a 2021, momento em que acompanhou as angústias vivenciadas pelos professores para utilizar as TDICs no processo de trabalho em sala de aula.** Isso causou inquietações e **aprofundou ainda mais o desejo de investigar a configuração do uso dessas tecnologias no trabalho do professor da Educação Básica,** porque já existia a compreensão de que a inclusão das **TDICs na Educação Básica como um recurso didático monitorado e planejado representa “um grande avanço na formação do aluno,** ajudando na interação com os colegas, podendo ser um instrumento para auxiliar nos problemas escolares como evasão, repetência e indisciplina escolar” (SILVA; GONÇALVES; PICOLI, 2018, p. 8).



Ademais, entende-se a proeminência de estudar não somente o Ensino Fundamental, mas a Educação Básica em sua totalidade, uma vez que as TDICs podem auxiliar o trabalho do professor em todas as etapas de ensino. Logo, é pertinente que esses profissionais conheçam “os recursos tecnológicos, para que possam trabalhar os conteúdos da sala de aula associando-os aos conhecimentos prévios do aluno” (SILVA; GONÇALVES; PICOLI, 2018, p. 8). Além disso, é essencial que reconheçam as políticas educacionais que orientam a utilização dessas tecnologias no processo de trabalho e obtenham a possibilidade de compreender que, nelas, existem interesses distintos, negociações, consensos, discordâncias e influência de diversos atores advindos tanto da área educacional quanto dos setores pertencentes à classe hegemônica.



Diante disso, como já foi mencionado, justifica-se o recorte temporal a partir da necessidade de se obter um panorama e compreender que o processo de trabalho do professor não está apartado das mudanças decorrentes das configurações ocorridas no mundo do trabalho e das políticas vigentes em distintos governos e implementadas mediante as políticas do MEC. Para entender o movimento histórico no contexto pandêmico de Covid-19, também é necessário considerar os períodos anteriores, já que o ponto fulcral desta pesquisa é evidenciar o movimento sócio-histórico de utilização das TDICs desde 1995, o que inclui o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das plataformas digitais, até a ênfase do trabalho digital no período pandêmico de Covid-19, no que concerne ao trabalho do professor, com base na influência do BM nas políticas para a Educação Básica.



Durante o recorte temporal delimitado, ou seja, de 1995 a 2022, compreende-se que o trabalho do professor, enquanto agente do processo formativo escolar, passou por um movimento histórico de transformação não apenas com a utilização, mas também com o avanço das TDICs, o qual foi recomendado pelas políticas educacionais brasileiras orientadas pelo MEC. Para se obter uma percepção da totalidade, buscou-se perpassar por distintas gestões do MEC, dado que, embora elas carreguem diferentes perspectivas partidárias, todas são norteadas pela flexibilização e mundialização do capital.

Corroborando com a tendência de avanço das TDICs, o BM teceu recomendações para a utilização desses meios de trabalho no sistema escolar e

essas orientações foram perpetuadas nas políticas dos países-membros¹⁰, incluindo o Brasil. Esse fato evidencia que as instituições financeiras são importantes instâncias na formulação de políticas públicas aos países periféricos, principalmente no que diz respeito ao trabalho dos professores, além de interferirem na identidade e na compreensão da profissionalização dos professores por parte dos próprios profissionais (OLIVEIRA, 2018).



A partir da delimitação explicitada, definiu-se o desenvolvimento de uma pesquisa de análise documental dos textos e das fontes selecionados, com o objetivo de evidenciar os nexos políticos, teóricos e ideológicos que perpetuam os processos de formulação e implementação das políticas educacionais orientadas pelo MEC para o trabalho dos professores da Educação Básica do Brasil no período de 1995 a 2022. Para dar conta do proposto, o problema desta pesquisa se configura na seguinte questão: quais são as recomendações do BM para a utilização das TDICs e a relação dessas orientações com as políticas educacionais implementadas pelo MEC no que se refere ao processo de trabalho do professor da Educação Básica no período de 1995 a 2022?

Com o intuito de responder ao problema apresentado, esta pesquisa percorre as seguintes indagações específicas que nortearão a análise proposta: quais são as orientações das políticas educacionais para a utilização das TDICs no processo de trabalho do professor da Educação Básica nas gestões do MEC de 1995 a 2022?; Quais foram as recomendações do BM e a influência dele nas políticas educacionais brasileiras no que diz respeito ao incentivo da utilização das TDICs no processo de trabalho do professor da Educação Básica durante 1995 a 2022?

Para responder aos questionamentos expostos, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Compreender o advento das TDICs no contexto da mundialização e da flexibilização do capital, a fim de evidenciar as recomendações do BM e as políticas educacionais apresentadas pelas gestões do MEC para o processo de trabalho do professor da Educação Básica;

¹⁰ O BM, atualmente, conta com 189 países-membros. Para se tornar membro, é necessário, primeiro, ingressar no Fundo Monetário Internacional (FMI). O BM pode garantir, participar ou conceder empréstimos a qualquer membro, subdivisão política do membro e/ou empresa comercial, industrial e agrícola nos territórios de um membro por meio do Banco Central, do fundo de estabilização ou de outra agência fiscal similar (THE WORLD BANK, 2012).

- 2) Analisar o desenvolvimento das TDICs, com ênfase nas plataformas digitais, a fim de investigar as orientações das políticas educacionais apresentadas pelo MEC e o alinhamento com o BM para o processo de trabalho do professor da Educação Básica;
- 3) Examinar o desenvolvimento das TDICs durante a pandemia de Covid-19, nomeadamente, as plataformas educacionais, a fim de analisar as diretrizes estabelecidas pelo BM e MEC para a criação das políticas educacionais.



Por fim, compreende-se a importância desta pesquisa, pois, ao investigar o modo como se desenvolveram as políticas de priorização da utilização das TDICs no processo de trabalho do professor, parte-se da hipótese de que ocorreu a expansão da reforma do sistema educativo que já estava em andamento. Em outras palavras, é propagada a ênfase em uma educação entendida como um serviço que se adquire, e não como um direito, sendo afastada do Estado e se aproximando cada vez mais das empresas privadas (FREITAS, 2018).



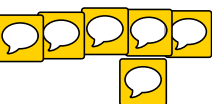
É importante apresentar um adendo: nesta pesquisa, entende-se que é inquestionável a necessidade de se usar as TDICs no processo de trabalho dos professores. Em que, enfatiza-se que a justificativa desta pesquisa também perpetua no interesse em analisar as TDICs no processo de trabalho do professor. Isso, pois se parte da compreensão de que esse profissional está inserido em relações mais amplas do que somente o processo pedagógico, obtendo múltiplas determinações a partir das políticas educacionais, as quais representam os interesses do próprio Estado, da classe hegemônica e da classe do trabalhador (SCAFF, 2000).

Justifica-se que compreender o fenômeno das TDICs na educação nas gestões educacionais desenvolvidas pelo MEC no período de 1995 a 2022, com base na influência do BM nas orientações das políticas educacionais brasileiras no que concerne ao trabalho do professor da Educação Básica, contribuirá para que os profissionais da educação observem e compreendam o movimento histórico. Esse movimento ocorre desde a criação das políticas que objetivavam a introdução dessas tecnologias até ao período pandêmico de Covid-19, no qual as TDICs se tornaram o único meio de trabalho do professor.



Ademais, como relevância social, o docente poderá observar que, principalmente com a introdução das plataformas digitais no processo de trabalho

professor, foi possibilitado que as instituições privadas, por intermédio de recomendações das instituições financeiras e dos OSS, adentrassem não somente na formação do professor, mas também nas formas e nas relações que permeiam o processo de trabalho pedagógico desse profissional com o aluno.



Por sua vez, a relevância científica da pesquisa se manifesta na apresentação de dados que comprovam que a presença das TDICs, nomeadamente, as plataformas digitais, foi ampliada no processo de trabalho pedagógico do professor durante os anos que transcorreram, em decorrência das ações implementadas pelo MEC nos governos seguintes. Isso, por conseguinte, permitiu a atuação de diversas instituições privadas na educação mediante a venda de plataformas digitais, equipamentos de TDICs e utilização do ensino a distância como forma exclusiva de trabalho do professor, componentes que foram aprofundados e legitimados pela pandemia de Covid-19.

Nesta pesquisa, entende-se que o docente, em seu processo de trabalho educativo e pedagógico, obtém caráter político, com contribuição crítica e autonomia para desenvolver e utilizar os meios de trabalho no processo de ensino e aprendizagem com o aluno de forma consciente. Esse profissional obteve capacidade de organização na tomada de decisões de como realizar o trabalho em sala de aula no decorrer dos anos e durante período pandêmico de Covid-19. Em síntese, mesmo com a ênfase do mercado na educação, o professor realizou enfrentamentos recorrentes entre a categoria de professor e a política vigente e imposta ao próprio processo de trabalho, como será analisado.

1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Nesta subseção, busca-se apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos utilizados nesta tese. Para a análise das políticas educacionais brasileiras, realiza-se a investigação de documentos oficiais, programas e políticas do MEC durante o período histórico delimitado, uma vez que esses elementos são considerados fontes que fornecem pistas em graus diferenciados e expressam determinações históricas que se encontram no cerne do corpus documental (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

O MEC iniciou a emissão de documentos oficiais sob a própria responsabilidade e autoria, no governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934).



Anteriormente, inexistia uma política nacional para a educação que descrevesse as diretrizes gerais e fosse subordinada a um ministério e a sistemas estaduais e municipais do ensino no país. Para Saviani (2001), foi somente após esse período que a educação no Brasil começou a ser tratada como uma questão nacional.

O MEC foi chamado, inicialmente, de Ministério da Educação e Saúde Pública, o que foi instituído pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930 (BRASIL, 1930). Além do mais, foi conferido à União o poder de exercer a tutela desse ministério e, conseqüentemente, do ensino do país. O objetivo da criação do MEC era “adaptar a educação a diretrizes que, notadamente a partir daí, se definiram tanto no campo político quanto no campo educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 16). Esse acontecimento possibilitou a publicização de decretos, portarias, documentos oficiais, manuais, projetos, leis, entre outros, direcionados, nomeadamente, às políticas educacionais.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam, ainda, que os documentos e os projetos implementados pela União em momentos anteriores à criação do MEC se limitavam ao Distrito Federal, uma vez que, embora esses documentos fossem apresentados como referência, os estados e os municípios não eram obrigados a adotá-los. Diante disso, o primeiro ministro empossado para a Educação e Saúde Pública, Francisco Campos (1930-1932), tratou de publicar um conjunto de decretos conhecido como Reforma Francisco Campos (SAVIANI, 2011), a fim de orientar as políticas educacionais para os estados e os municípios. Os decretos podem ser visualizados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Decretos conhecidos como Reforma Francisco Campos

Decretos	Descrição
Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931	Cria o Conselho Nacional de Educação.
Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931	Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931	Dispõe sobre a Universidade do Rio de Janeiro.
Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931	Restabelece o ensino religioso nas escolas públicas.
Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931	Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.

Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932	Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.
---	--

Fonte: adaptado de Saviani (2011).

Os decretos possibilitaram que o governo tratasse a educação como uma questão nacional, ao se tornar objeto de “regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central” (SAVIANI, 2011, p. 196). Todavia, como já foi explicitado na subseção anterior, os documentos implementados pelo MEC não são neutros e recebem a influência de demais instituições. Um exemplo é o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que introduziu, pela primeira vez na história da República, o ensino religioso nas escolas públicas, atendendo a uma reivindicação da Igreja Católica. Isso resultou na permanência e na disputa da Igreja Católica pela hegemonia da influência nas políticas educacionais brasileiras.

Diante disso, entende-se que, para analisar os documentos oficiais do MEC, é pertinente decifrar, nos textos, os:

[...] objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classe, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 85).


Com a finalidade de decifrar as narrativas presentes nos documentos, esta pesquisa investigará as políticas educacionais implementadas pelo MEC no período de 1995 a 2022 por meio de uma análise crítica das evidências do projeto capitalista que perpetua o trabalho do professor nos períodos históricos e das disputas hegemônicas presentes nos documentos oficiais estudados. Conforme Evangelista e Shiroma (2019) elucidam, os documentos, sejam de esfera nacional, sejam de esfera internacional, são fontes que oferecem indicações do projeto capitalista, o que permite a realização da tarefa de romper com a lógica do capital.

Os documentos de política educacional das esferas nacional e internacional se estruturam em termos, vocabulários, slogans e conceitos-chave. Urge a necessidade de evidenciá-los durante a pesquisa, uma vez que, frequentemente, esses itens não são apresentados claramente na documentação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019). Diante disso, nesta investigação, buscar-se-á grifar os conceitos principais e defini-los, com o objetivo de facilitar a análise e mostrar as evidências


subjacentes a esses termos. **Entende-se que não se trata apenas de entender o significado, mas de explicá-lo e apresentar os enunciados velados.**

No que diz respeito à análise dos documentos internacionais, em que serão priorizadas as recomendações do BM, nota-se que eles provêm orientações para a reforma educativa dos países da América Latina, com a presença de conceitos-chave “em torno dos quais se estruturam, a identificação dos vocábulos ou expressões que os compõem” (EVANGELISTA, 2012, p. 62).

Para esta pesquisa, serão analisados os conceitos-chave e as principais narrativas presentes nos documentos referentes a publicações, pesquisas e documentos do BM, uma vez que eles são direcionados às políticas focalizadas e apresentam recomendações para a educação que não visam somente ao financiamento e às orientações para empréstimos. Importante ressaltar que o BM conta com mais de 240.000 documentos disponibilizados; portanto, para a análise, foram escolhidos aqueles que fossem direcionados especificamente para a educação (WHO..., 2024).



Conceitos-chave, tais como “Pátria Educadora”, “Todos pela Educação”, “dar voz aos pobres”, “empoderar”, “empreender”, “competência”, “habilidades”, “qualidade”, “eficiência”, “equidade”, entre outros, “são formulações que elidem suas determinações” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 90). Essas expressões buscam justificar a reforma educativa que foi implementada a partir da década de 1990 e exigiu a criação de um vocabulário baseado em fundamentos e ideologia¹¹ para implementá-la (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).



Cabe enfatizar que, nas políticas educacionais, os conceitos-chave e as expressões da reforma educativa **ganham destaque com a reforma empresarial**, a qual, segundo Ravitch (2011a), foi denominada *corporate reform* (reforma corporativa), a fim de caracterizar as reformas baseadas no mercado. **Essas reformas foram formuladas pelos reformadores corporativos**, uma denominação que reflete a **coalizão entre políticos, mídias, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações e pesquisadores alinhados com a iniciativa privada para “resolver” os problemas da educação** (FREITAS, 2012).

¹¹ A ideologia é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, sendo uma forma de manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política. No que se refere à ideologia para o marxismo, Chauí (2008) evidencia que não há a separação das ideias das condições sociais e históricas nas quais elas são produzidas. A ideologia não é um processo consciente, pois tem, como princípio, um fenômeno objetivo e subjetivo que é involuntário e produzido pelas condições existentes tanto socialmente quanto individualmente (CHAUÍ, 2008).

Ravitch (2011a, 2011b) analisa a experiência estadunidense de quando era secretária-assistente da educação e líder de um movimento para a criação de um currículo nacional. Nos anos de 1990 a 2000, a estudiosa defendia a necessidade dos reformadores para resolver os problemas da educação. Entretanto, a autora concluiu que esses reformadores corporativos:



[...] demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes- como recompensas e sanções apropriadas (RAVITCH, 2011b, p. 26).

A precária compreensão da educação desses reformadores ocorre, tendo em vista que eles não são da área da educação (professores e/ou pesquisadores) e, conseqüentemente, não dispõem do conhecimento sistemático sobre como se concretiza o ensino escolar. Entende-se também, que essa compreensão, parte que os reformadores buscam manter as condições capitalistas da sociedade, ou seja, a parcela da burguesia que não está separada da classe dominante. A experiência relatada pela autora comprova que os reformadores operam em redes difusas de influências, nas quais eles constroem a legitimação das próprias concepções de sociedade e educação. Ademais, esses indivíduos objetivam a implementação de reformas educacionais para garantir o domínio das competências e das habilidades básicas para exercer uma atividade econômica, fato que é ocasionado pelas novas tecnologias e processos de trabalho (FREITAS, 2018).



Freitas (2018) explica que pesquisadores, como Verger e Normand (2015), preferem denominar o movimento dos reformadores como **Nova Gestão Pública (NGP)** ou *New Public Management* (NPM). Segundo Oliveira (2020), o Brasil, a partir de 1990, sofreu reformas empresariais que visavam reestruturar o Estado e introduzir a NGP. Essa gestão, sob os auspícios neoliberais, é caracterizada como um programa de reforma do setor público que aplica conhecimentos e ferramentas de gestão empresarial, com o objetivo de melhorar a eficiência, a eficácia e o desempenho dos serviços (VERGER; NORMAND, 2015).

A NGP surge “nos países anglo-saxões a partir de um conjunto de ideias acerca das deficiências do modelo burocrático clássico dominante nos governos

ocidentais e da necessidade de respostas à crise fiscal dos anos 1970” (CAVALCANTE, 2018, p. 17). A partir dos anos de 1980, tem, como ênfase, a organização do setor público, adequando-se à iniciativa privada (CAVALCANTE, 2018). Desse modo, a NGP representa um:

[...] conjunto de conceitos e práticas específicos, tais como: ênfase no desempenho, por meio de mensuração de indicadores de custos, processos e resultados/impactos; preferência por formas organizacionais mais enxutas e especializadas em detrimento à ideia de grandes organizações multifuncionais; introdução generalizada de mecanismos típicos de mercado, como abertura à concorrência, remuneração por desempenho e foco no tratamento de usuários de serviços como clientes (CAVALCANTE, 2018, p. 18).

Nesse período, as categorizações se baseiam no gerenciamento da máquina pública com fundamento no vocabulário empresarial da eficiência, eficácia e competitividade. Por outro lado, a partir dos anos de 1990, a NGP se caracteriza pelas iniciativas reformistas que buscam a eficiência e a redução de gastos, complementadas “pela priorização da qualidade dos serviços prestados, pelo empoderamento do cidadão no processo de escolha dos serviços via competição entre os órgãos e por *accountability*¹² e transparência” (CAVALCANTE, 2018, p. 18).

Nessa segunda fase, evidencia-se a diminuição das responsabilidades e das funções estatais, “seja na transferência para os governos regionais ou locais, seja para novas formas de publicização dos serviços públicos, instituições com fins lucrativos ou não” (CAVALCANTE, 2018, p. 18). Para Oliveira (2020), a NGP, nesse período, teve o mercado como paradigma; logo, as agências públicas e privadas introduziram as inovações gerencialistas.



No que se refere à educação, a NGP não assumiu um modelo de reforma igualitária e mudou de forma mediante a realidade e os contextos próprios de cada país (VERGER; NORMAND, 2015). Todavia, ela adentrou e modificou os sistemas

¹² *Accountability* é uma palavra advinda da língua inglesa que, se traduzida para a língua portuguesa, significa **responsabilidade**. Ela é utilizada para se referir às políticas de responsabilização inseridas na educação e advindas dos testes padronizados americanos ocorridos de 2003 a 2011, conhecidos como “*No Child Left Behind*” (NCLB), expressão que, se traduzida para a língua portuguesa, significa “Nenhuma Criança Fica para Trás” (RAVITCH, 2011b). O NCLB efetivou a testagem dos alunos da terceira e da oitava série em Matemática e Língua Inglesa e resultou na competição entre as escolas, no estímulo às punições, na tomada de decisões baseadas em dados estatísticos, nas privatizações e nas desregulamentações. O objetivo era o de que as escolas tivessem “escores mais altos, sem se importar se os estudantes adquiram qualquer conhecimento de história, ciências, literatura, geografia, artes e outros tópicos que não eram importantes para o propósito de responsabilização” (RAVITCH, 2011b, p. 47).

escolares dos países que a adotaram, com princípios de autonomia escolar, “prestação de contas, gestão baseada em resultados e a liberdade de escolha escolar, que têm penetrado profundamente em como se regulam, proveem e financiam os serviços educativos” (OLIVEIRA, 2020, p. 88).

No sistema escolar, a NGP e a respectiva forma de gerenciamento estão presentes nas políticas educacionais explicitadas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Princípios da NGP e as políticas educacionais

Princípios da NGP	Políticas Educacionais
Gestão profissional dos serviços públicos	Profissionalização e empoderamento dos diretores e da equipe gestora.
Padrões e medidas de desempenho mais explícitos	Definição de indicadores de qualidade e <i>benchmarks</i> ¹³ de sucesso educacional. Padrões Curriculares Comuns.
Ênfase no controle dos resultados	Evolução externa dos resultados e do rendimento escolar: eficiência e eficácia.
Desagregar o setor público em unidades de gestão menores	Autonomia escolar e <i>School-Based Management</i> (SBM) ¹⁴ .
Maior competição no setor público	Subsídios públicos para escolas privadas. Financiamento de estudantes. Publicação dos resultados obtidos pelas escolas em testes padronizados.
Esforçar-se para ser o estilo gerencial do setor privado	Flexibilização na escola para a contratação e a demissão de funcionários. Estilos gerenciais na gestão escolar.
Maior disciplina no uso de recursos	Financiamento das escolas com base nos resultados. Remuneração dos professores baseada em méritos e produtividade.

Fonte: adaptado de Verger e Normand (2015).

O Quadro 2 apresenta as características relevantes e nas quais a NGP se baseia na educação, além das configurações que ela assume nas políticas

¹³ *Benchmarking* é uma metodologia usada para obter as melhores práticas e resultados em um determinado setor do mercado. Com essa metodologia, pode-se comparar os processos e as métricas de desempenho, o que possibilita a realização das avaliações.

¹⁴ O *School-Based Management* (SBM) proporciona aos diretores, professores, alunos e pais um maior controle sobre o processo educacional, dando-lhes responsabilidade pelas decisões voltadas ao orçamento, ao pessoal e ao currículo.

educacionais. No sistema educacional brasileiro, a NGP atribuiu ênfase aos resultados e às respectivas mensurações “utilizando-se de dados quantitativos, contratação de serviços públicos a fornecedores no setor privado e aumento do uso de empresas de consultoria” (SOUZA; VOLSI; MOREIRA, 2020, p. 9).

Determinadas políticas educacionais obtiveram aspectos explícitos da NGP. Um exemplo são as políticas de avaliação em larga escala, representadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e expandidas com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborado com o objetivo de mensurar a qualidade das escolas dos sistemas públicos de ensino. Contudo, essa discussão será aprofundada nas seções posteriores.

Ainda em se tratando da NGP, Cavalcante (2018) explica que, atualmente, a administração pública obtém componentes originais da NGP, porém incorpora outros princípios e diretrizes nos arranjos das governanças públicas. De acordo com a análise do autor, vivencia-se uma Pós-Nova Gestão Pública (Pós-NGP) que agrega os atributos expostos no quadro a seguir.

Quadro 3 – Características da Pós-NGP

Colaboração e parcerias: processos colaborativos de variadas formas.
Redes: atuação em redes na provisão de serviços públicos.
Visão integrada e holística: serviços públicos integrados e perspectiva da administração como um todo – coesa e coerente.
Coordenação e controle: fortalecimento das capacidades de coordenação e monitoramento das políticas estratégicas, especialmente pelo núcleo de governo.
Accountability: processo de ampliação da prestação de contas, responsabilidade e capacidade de fornecer respostas da administração pública à sociedade.
Participação e engajamento: ampliação dos canais de participação social no <i>policy-making</i> e fomento ao envolvimento da sociedade.
E-government: incorporação frequente do uso das Tecnologias da Informação para aumentar a transparência do setor público e o acesso e envolvimento do cidadão.
Liderança: importância do papel do líder (político, administrativo ou cidadão) na gestão pública, sobretudo, em processos empreendedores.
Fortalecimento da burocracia pública: profissionalização e valorização do quadro funcional do Estado, com vistas a torná-lo mais eficiente, interdisciplinar e responsivo à sociedade.

Fonte: adaptado de Cavalcante (2018).

A particularidade mais emblemática da Pós-NGP é a **governança corporativa** do Estado. Essa governança se caracteriza como as formas de relacionamento entre Estado, sociedade, governo e agentes privados, promovendo os traços de descentralização do processo decisório (MENICUCCI; GONTIJO, 2016). A governança retrata um novo processo de governar ou um novo método


pelo qual a sociedade é governada (RHODES, 2007), o que possibilita a obtenção de quatro eixos de articulação: 1) interdependência entre organizações, ou seja, a governança é mais ampla do que o governo, incluindo os atores não estatais; 2) interações contínuas entre os membros da rede; 3) interações semelhantes a jogos, baseadas na confiança e reguladas pelas regras do jogo, ao serem negociadas e acordadas pelos participantes da rede; 4) maior grau de autonomia para o Estado (RHODES, 2007). Nessa acepção, governança significa governar por meio de redes (RHODES, 2007).

Também é válido salientar que, enquanto a NGP segue a lógica do mercado, na **Pós-NGP**, as redes se tornam fatores fundamentais para que as políticas públicas possam se fundamentar. Ademais, “diferentemente da NGP, com as suas crenças fundamentais de eficiência, competição e contratos, no debate de governança pública elas são mais próximas da confiança e da reciprocidade (CAVALCANTE, 2018, p. 21).


Os documentos publicizados posteriormente à NGP se sucederam com base nas orientações da lógica do mercado, adentrando-se nas formas de desenhar e implementar as políticas educacionais e, conseqüentemente, interferindo na orientação para o trabalho do professor. Dessa maneira, analisar os documentos oficiais e internacionais provenientes das gestões implementadas pelo MEC no período de 1995 a 2022 possibilita a compreensão do modo como as políticas educacionais se evidenciaram no trabalho dos professores, nomeadamente, no que diz respeito à utilização das TDICs que foram descritas a partir da NGP.

Por fim, ressalta-se novamente que esta pesquisa será realizada com base na periodização histórica. Isso acontecerá, pois, com ela, é possível expressar o “entendimento de como ocorrem as mudanças estruturais, globais e profundas – as transformações históricas – e como se dá a transição de um período para o outro” (LOMBARDI, 2008, p. 201). Quando a análise parte de uma periodização, oportuniza-se a obtenção da compreensão do objeto, dado que o pesquisador se coloca em uma posição de historiador, ao enfrentar a tarefa de organizar os dados por períodos, a fim de explicar o fenômeno proposto na investigação (SAVIANI, 2011).

A periodização histórica adotada explicará o objeto de pesquisa considerando a investigação da atuação do MEC durante os distintos governos de 1995 a 2002, uma vez que a análise dos períodos históricos dará conta das “descontinuidades” na



continuidade dos eventos constitutivos do fenômeno investigado” (SAVIANI, 2011, p. 12). Para isso, a investigação das políticas educacionais implementadas pelo MEC no que se refere à utilização das TDICs no trabalho do professor objetiva adentrar em suas totalidades, ou seja, considera não somente o fenômeno social particular, pois ele não é inseparável e indissociável da totalidade histórico-social e, teórica e didaticamente, expressa-se “no contexto econômico, social e político brasileiro” (LOMBARDI, 2008, p. 205).



Explicita-se, que o objetivo desta investigação não é privilegiar somente o tema e isolá-lo (SANFELICE, 2004), pois, além de a “história da política educacional ser a história da própria educação” (MOREIRA, 2015, p. 28), ela é a história da totalidade. Em outras palavras, a partir da concepção da compreensão da totalidade, pretende-se obter uma visão “que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-los com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 1987, p. 27).

Ao compreender que cada período de análise nesta pesquisa é distinto e que cada evento histórico é único, entende-se que, quando ocorrem acontecimentos, mesmo que amplamente separados no tempo e no espaço, quando analisados, eles acabam por se relacionar (THOMPSON, 1981). Logo, busca-se relacionar os documentos implementados pelo MEC nos distintos governos brasileiros e relacioná-los e distingui-los, com o intuito de analisar as aproximações e as contradições produzidas historicamente.

Trata-se de buscar elementos do passado para compreender o movimento histórico, investigando-se as contradições que estruturam as relações sociais no capitalismo e se perpetuam nas políticas educacionais, no que se refere ao uso das TDICs no processo de trabalho do professor da Educação Básica. Diante disso, procura-se identificar as contradições presentes no objeto desta pesquisa como um todo, uma vez que se objetiva mostrar que “os fenômenos não se desenvolvem isoladamente, mas em ligação com outros fenômenos” (CURY, 1987, p. 31).

É importante salientar que os fenômenos que serão apresentados não são iguais e, ao se evidenciar um, é basilar que se estabeleça propriedade, relação e especificidade com o outro fenômeno (CURY, 1987). Dessa maneira, nesta pesquisa, será feita a análise da totalidade e da existência de contradições em determinado objeto, isto é, será investigado não somente o que há de comum a todos fenômenos, mas também o que há de específico e o que os distinguem.



Para analisar a totalidade, é preciso estabelecer relações internas com a estrutura social (CURY, 1987). Portanto, buscar-se-á realizar uma periodização em que, além de investigar os documentos das políticas educacionais, objetivar-se-á compreender “as contradições que são inerentes a toda e qualquer sociedade dividida em classes, bem como a mediação de outros elementos e aspectos” (LOMBARDI, 2008, p. 206) ligados à sociedade.

Diante do exposto, entende-se a importância, nesta pesquisa, de investigar a educação como um processo que conjuga a participação nas aspirações e nas necessidades do “homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social” (CURY, 1987, p. 13). Trata-se de uma pesquisa em que é feita uma análise documental ancorada na compreensão histórica, a qual envolverá o estudo do movimento histórico e das respectivas implicações na economia, na política e na conjuntura social de cada período.

Para realizar o movimento histórico proposto nesta pesquisa e alinhando-se ao objetivo geral, é necessário investigar, antes, se esse tema já foi explorado. Diante disso, foi feito um levantamento bibliográfico de teses e dissertações que abordam o objeto desta pesquisa, a fim de compreender as pesquisas e as produções científicas existentes. Para analisar os temas não explorados e as pesquisas científicas já realizadas no que concerne ao objeto desta tese, foi utilizada a plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo em vista que ela é uma referência de acervo acadêmico do Brasil, ao divulgar as produções científicas de mestrado e doutorado de diversas áreas, incluindo a Educação.



O recorte temporal foi de 1995 a 2022, período delimitado nesta pesquisa. As áreas do conhecimento escolhidas foram “Ensino” e “Educação”, e os descritores e os Operadores Booleanos elencados foram: (1) “Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “professor”; (2) “Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docentes”; (3) “Tecnologia digital” AND “professor”; (4) “Tecnologia digital” AND “docente”. Mediante a busca, foram alcançados, na plataforma CAPES, os dados apresentados no quadro a seguir.

Quadro 4 – Teses e dissertações presentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Descritor	Total de pesquisas	Recorte Temporal	T	D	DP
-----------	--------------------	------------------	---	---	----

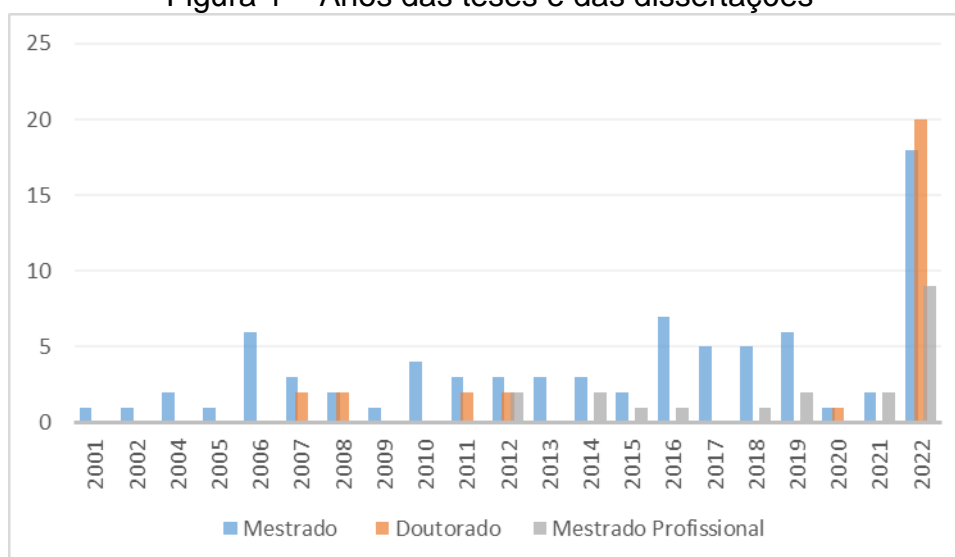
"Tecnologia Digital" AND "professor"	29	2001-2022	4	19	6
"Tecnologia Digital" AND "docente"	32	2006-2022	2	21	9
"Tecnologia de informação e comunicação" AND "docente"	41	2004-2012	9	29	3
"Tecnologia de informação e comunicação" AND "professor"	48	2002-2012	14	28	6

Fonte: a autora (2022).

Com um total de 150 pesquisas encontradas na plataforma CAPES, o recorte temporal foi de 2001 a 2022. Nesse quantitativo, fizeram-se presentes 29 teses, 97 dissertações e 24 dissertações de mestrado profissional. No Quadro 4, foi exposta a quantidade de descritores para as pesquisas, porém algumas delas obtiveram mais de um descritor. Para uma melhor visualização, foi elaborado o Apêndice A, que exibe a aglutinação das pesquisas e dos descritores que se repetiam. Ademais, no Apêndice A, são standardizadas as pesquisas pela autora da seguinte forma: a) nome da pesquisa; b) autor(a); c) instituição; d) ano; e) tese ou dissertação; e f) descritor(es).

Após a standardização, percebeu-se um crescimento considerável das pesquisas realizadas sobre a temática na pós-graduação a partir de 2016, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Anos das teses e das dissertações



Fonte: a autora (2022).

Observou-se uma maior concentração de pesquisas nos seguintes anos: 2022, com 47 pesquisas (20 teses, 18 dissertações e 9 dissertações de mestrado profissional), 2016, com 8 pesquisas (7 dissertações e 1 dissertação de mestrado profissional), 2019, com 8 pesquisas (6 dissertações e 2 dissertações de mestrado profissional), 2012, com 7 pesquisas (2 teses, 3 dissertações e 2 dissertações de mestrado profissional), 2018, com 7 pesquisas (5 dissertações e 2 dissertações de mestrado profissional), e 2006 com 6 pesquisas (6 dissertações).



Considerando o gráfico presente na Figura 1, uma conjectura para justificar o aumento expressivo das pesquisas feitas sobre o tema a partir de 2016 é o contexto da Indústria 4.0, que, em síntese¹⁵, é um conceito que engloba as “principais inovações tecnológicas atinentes à automação, controle e tecnologia da informação, aplicadas aos meios de produção” (AMORIM, 2017, p. 248). A principal característica da Indústria 4.0 é a “Internet das Coisas”, que se refere à rede destinada a conectar qualquer coisa com a internet (LARA *et al.*, 2021). Mesmo que, no Brasil, essa revolução ainda esteja em desenvolvimento, entende-se que ela possibilitou modificações e avanços nas plataformas, o que ocasionou a respectiva expansão e o aumento do número de pesquisas sobre as TDICs. Por sua vez, em relação ao aumento da realização de pesquisas sobre o tema no ano de 2022, uma hipótese é a de que, nesse período, vivenciava-se a pandemia de Covid-19, o que resultou na expansão da utilização das TDICs nos sistemas escolares devido ao distanciamento físico. Essa conjuntura também é objeto de pesquisas que buscam compreender o ensino e a educação.



Após a análise dos resumos das 150 pesquisas, “foi possível elencá-las por meio de categorias, a fim de visualizar e ordenar a produção nessa área” (JANUARIO; MOREIRA; VOLSI, 2021, p. 297). Segundo Moreira (2019), as definições das categorias auxiliam a perceber o movimento e as definições das políticas para a educação, o que as tornam um instrumento pertinente para interpretar determinado contexto. Ademais, Cury (1986, p. 27) define que as categorias “ajudam a entender o todo, cujos elementos são constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação”.

¹⁵ Nas próximas seções, serão aprofundados os conceitos de Revolução 1.0, Revolução 2.0, Revolução 3.0 e Revolução 4.0. A Revolução Industrial 1.0 (1780-1870) inicia-se com a máquina a vapor. Já a Revolução Industrial 2.0 (1870-1970) é caracterizada pelo uso da energia elétrica e dos combustíveis derivados do petróleo e do aço. A Revolução Industrial 3.0 (1970-2014/2017) foi ocasionada pelo avanço da eletrônica, dos sistemas computadorizados e da robótica (AMORIM, 2017). Por fim, a Revolução Industrial 4.0 tem início em 2018, com a Internet das Coisas (IoT).

No Quadro 5, são classificadas as categorias e expostos os respectivos conteúdos com base no levantamento das 150 dissertações e teses sobre a temática.

Quadro 5 – Categorias e conteúdos das teses e das dissertações sobre o tema “plataformas educacionais”

Categorias	Conteúdos
TDICs e software	Estudo dos critérios de escolha de softwares educativos (SE) para uso pedagógico na escola por professores de Matemática e Ciências da Natureza do Ensino Médio em Pernambuco. Análise do software Geogebra e do Software Educativo Multimeios – SEM ² .
TDICs e análise de plataformas	Análise da plataforma digital <i>Team Based Learning</i> aliada à tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Investigação da formação aberta pelo Facebook. Pesquisas sobre o site do projeto Kidlink.
TDICs e formação inicial	Formação do professor de Matemática e uso das TDICs nos cursos superiores. Análise do futuro docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais no interior da disciplina Tecnologia da Informação e Comunicação (TICE) do curso de Pedagogia da FAGED/UF. Formação docente para o uso das TDICs nas capacitações oferecidas em ensino de Uberaba-MG. TDICs no curso de Administração. Estudantes do curso de Informática do Instituto Federal Sul-Grandense (IFul) e a utilização das TDICs. Uso das TDICs com os professores de Ciência.
TDICs e formação continuada	Análise da natureza da aprendizagem matemática em um curso on-line de formação continuada de professores denominado Geometria com Geometricks. Tecnologias Digitais na formação continuada dos profissionais de Ensino Médio voltado para as Artes Visuais. Formação continuada dos professores e o desafio das tecnologias digitais. Investigação do Programa de Formação Continuada “Mídias na Educação”. Condições de trabalho e a formação continuada no ensino remoto da Covid-19. Formação continuada de professores de Corumbá e o uso das TDICs.
TDICs e Educação de Jovens e Adultos	Tecnologia digital na empregabilidade do jovem e análise de sua aprendizagem.

TDICs e educação especial	A tecnologia informática como auxílio no ensino de geometria para deficientes visuais. Análise da acessibilidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. TDICs e tecnologia assistiva. Tecnologias digitais e estudantes surdos das salas de recursos. Redes sociais e o ensino de Libras. Análise da inclusão de alunos cegos nas TDICs.
TDICs e currículo	O estudo do currículo no curso de Pedagogia relacionado às TDICs.
TDICs e estudo de caso	Estudo de caso da prática dos professores na Educação a Distância (EaD) nos cursos de Saúde. Estudo de caso do professor na cultura digital. Entrevista com professores para compreender as perspectivas desses profissionais sobre a tecnologia. Concepção do uso das TDICs entre professores e estudantes de Teodoro Sampaio (SP). Análise da representação social do professor que atua nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental do município de Cáceres (MT). Investigação do Projeto Kidsmart no Centro Municipal de Educação Infantil, em Curitiba (PR). Pesquisa sobre a prática docente do município de José Bonifácio (SP). Estudo de caso com professores sobre a aplicação de jogos digitais no Ensino Profissionalizante. Questionário aplicado a professores de Língua Portuguesa, a fim de investigar as práticas cotidianas de leitura. Investigação das percepções e das compreensões de coordenadores e professores atuantes na creche do ensino público no município de São Bernardo do Campo sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem na creche. Análise de como os professores de Matemática formam imigrantes. Apropriação tecnológica em Diamantina. Investigação da intergeracionalidade de professores e alunos. Análise de WebQuest como ferramenta de apoio à pesquisa orientada na internet em uma escola pública do estado de São Paulo. O uso das TDICs nas escolas públicas de Frutal (MG). Estudo de caso das oficinas virtuais de Candelária (RS). Análise das lousas digitais em Institutos Federais. Estudo de caso da UNEB nas políticas de Segurança da Informação. Professores da Sala de Informática das escolas da rede pública municipal de Campo Grande (MS). Estudo sobre a formação continuada dos professores da Escola Estadual Cândido

	Xavier. Análise do autoconhecimento docente por meio de testes psicológicos on-line de professores de São Paulo.
TDICs e ensino superior	Estudo dos recursos educacionais digitais nos cursos da Faculdade de Comunicação Social. Tecnologia digital no trabalho do professor do Ensino Superior. A percepção sobre as TDICs dos alunos de Pedagogia. Desafios para a utilização das TDICs na formação superior das universidades públicas. Investigar as práticas docentes de alunos da pós-graduação e apropriação da cultura digital na pandemia de Covid-19. Uso da tecnologia pelos alunos de Ciências Contábeis. Uso das tecnologias pelos professores do Ensino Superior no curso de Administração.
TDICs e EaD	Estudo da programação de computadores a partir do modelo híbrido. Análise do curso de Pedagogia na EaD. Estudo da gestão de um polo EaD. Estudo da Língua Inglesa e seus recursos tecnológicos no EaD. Ensino remoto na Covid-19. Capacitação de professores no EaD.
TDICs e gestão escolar	Utilização das TDICs como recurso para auxiliar a gestão escolar. Gestão escolar e ensino profissional tecnológico. Concepção de <i>Thinking</i> para a gestão escolar.
TDICs e Ensino Fundamental	Investigação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs) no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. O uso das TDICs para alfabetização.
TDICs e políticas educacionais	Análise das TDICs nas políticas educacionais implementadas pela TV Escola.

Fonte: a autora (2022).

Para Januario, **Moreira e Volsi (2021)**, a categorização permite situar, nas produções científicas, os conteúdos já desenvolvidos sobre o tema. Dessa maneira, verificou-se que, nas dissertações e teses, são vários os enfoques possíveis no âmbito das plataformas educacionais. As categorias mapeadas foram: TDICs e software; TDICs e análise de plataformas; TDICs e formação inicial; TDICs e formação continuada; TDICs e Educação de Jovens e Adultos; TDICs e educação especial; TDICs e currículo; TDICs e estudo de caso; TDICs e ensino superior; TDICs e EaD; TDICs e gestão escolar; TDICs e Ensino Fundamental; e TDICs e políticas educacionais. Outras lacunas que foram verificadas se referem às políticas

educacionais em determinados governos brasileiros e o advento das TDICs. Com esse breve balanço bibliográfico, constatou-se a necessidade de se averiguar a utilização das TDICs no processo de trabalho do professor com base nas políticas educacionais orientadas pelo BM e MEC.

1.3 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA TESE

Tendo em vista que se utilizará a periodização histórica na busca em compreender o movimento do geral para o particular, será realizada a divisão de 3 (três) períodos que se articulam e se contradizem nos contextos econômico, social e da política educacional. Saviani (2011) e Lombardi (2008) utilizaram o método de periodização para demonstrar as etapas das histórias pedagógicas da educação demarcadas pelas organizações econômica, social, política e educacional da história brasileira. A seguir, apresenta-se a periodização que será realizada nesta investigação.

Quadro 6 – Periodização e etapas da história

Período	Etapas da história
1995 a 2002	Políticas educacionais implementadas pelas gestões do MEC e orientadas pelo BM no que diz respeito ao desenvolvimento do capitalismo financeiro e das TDICs no processo de trabalho do professor (segunda seção).
2003 a 2019	Expansão da utilização das TDICs e ampliação das plataformas digitais nas políticas educacionais do BM e do MEC para o processo de trabalho do professor (terceira seção).
2020-2022	Propagação das TDICs, principalmente as plataformas digitais, nas recomendações do BM e do MEC para as políticas educacionais no período pandêmico de Covid-19.

Fonte: a autora (2023).

Em síntese, na introdução, são apresentados os delineamentos da investigação. Na segunda seção, será investigado o primeiro período. Portanto, serão tratadas as orientações das políticas educacionais para utilização das TDICs no processo de trabalho do professor durante o período de 1995 a 2002, marcado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) e pelo ministro da educação Paulo Renato Costa Souza (1995-2002).

Justifica-se o ano de 1995 como início do recorte para a pesquisa nesta seção, pois auferiu-se o ímpeto, tanto culturalmente quanto socialmente, economicamente e politicamente, de políticas neoliberais. É nesse período, também, diante do contexto da mundialização do capital e reestruturação produtiva, que ocorre a intensa “incorporação à produção de tecnologias resultantes de avanços técnicos-científicos” (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 228) e, conseqüentemente, o avanço das TDICs (televisão e internet) como mercadoria para os países periféricos. Esses avanços resultaram em políticas desenvolvidas pelo MEC com vistas ao atendimento e ao avanço das TDICs no país e da respectiva influência no trabalho do professor.

Para o embasamento teórico, serão utilizados os seguintes autores: Marx (1975, 2011, 2020); Grohmann (2021); Veraszto *et al.* (2009); Leontiev (2004); Paulo Netto e Braz (2012); Hobsbawm (2003); Castells (2020); Antunes (2018); Antunes e Braga (2009); Giolo (2018); Wolff (2009); Schwab (2016); Souza (2005); Costa (2019); Robertson (2007); Cavalcanti (2021); Nogueira (2007); Saviani (2007, 2015a); Paro (2018); Ravitch (2011a, 2011b); e Laval (2019). Para fundamentar, inicialmente, será feita uma investigação sobre o processo de trabalho na lógica neoliberal, uma vez que as relações sociais de trabalho implicam e refletem nas relações de trabalho feitas pela classe docente. Posteriormente, serão realizadas pesquisas sobre as políticas educacionais do MEC presentes no período de 1995 a 2002 que condizem para o uso das TDICs.

Os documentos que serão analisados sobre as políticas educacionais brasileiras para a Educação Básica são: “Acorda, Brasil. Está na hora da escola!” (CARDOSO, 1994); “Mãos à obra, Brasil: proposta de governo” (CARDOSO, 1994); “Programa de Apoio Tecnológico à Educação” (BRASIL, 1995a); “Programa TV Escola” (BRASIL, 1995b); “Programa Nacional de Informática de Educação (ProInfo)” (BRASIL, 1997a); e “Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2001). Nesses documentos, buscar-se-á compreender as orientações das políticas educacionais brasileiras para o trabalho do professor com as TDICs durante o período neoliberal.

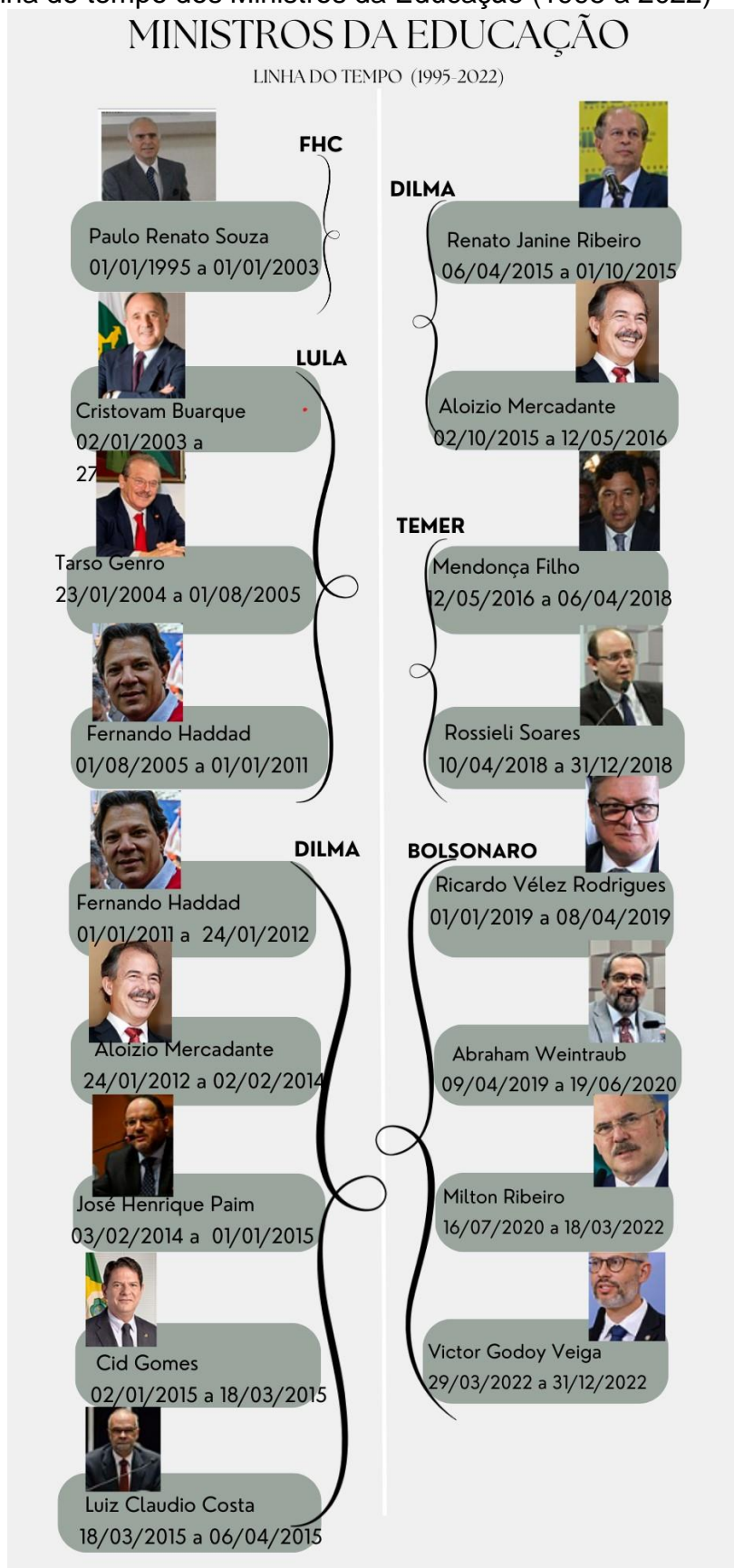
Com o avanço das TDICs, observou-se a predominância da introdução da internet e o desenvolvimento das plataformas educacionais para o processo de trabalho do professor. Sendo assim, na terceira seção, serão abordadas as recomendações das políticas educacionais para utilização das TDICs no processo

do trabalho do professor durante o período de 2003 a 2019, marcado pelos seguintes governos e Ministros da Educação:

- Governo Luís Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010), com os ministros Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque (2003-2004), Tarso Fernando Herz Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2012);
- Governo de Dilma Vana Rousseff (Dilma) (2011-2016), com os ministros Fernando Haddad, Aloizio Mercadante (2012-2014), José Henrique Paim (2014-2015), Cid Gomes (janeiro de 2015 a março de 2015), Interino Luiz Cláudio Costa (março de 2015 a abril de 2015), Renato Janine Ribeiro (abril de 2015 a outubro de 2015) e Aloizio Mercadante (outubro de 2015-2016);
- Governo interino de Michel Miguel Elias Temer Lulia (Temer) (2016-2018), com os ministros Mendonça Filho (2016-2018) e Rossieli Soares (2018).

Cabe ressaltar que esta pesquisa estudará as políticas educacionais que foram realizadas pelo MEC durante as gestões de 16 ministros, os quais assumiram a pasta no recorte temporal de 1995 a 2022, como é visível na figura a seguir.

Figura 2 – Linha do tempo dos Ministros da Educação (1995 a 2022)



Fonte: a autora (2023).



A periodização desta seção foi realizada com base na compreensão de que, com o avanço das TDICs, as tecnologias digitais ganharam espaço e a internet, nomeadamente, as plataformas digitais, foi implementada nas políticas educacionais para o trabalho do professor. Portanto, não se trata de uma nova fase das tecnologias digitais distinta das TDICs, uma vez que elas se imbricam e se complementam. Trata-se de um período de ascensão das tecnologias digitais, sobretudo, das plataformas digitais nas políticas educacionais, mas elas não superam o uso de outros modelos tecnológicos.



Dessa maneira, mesmo havendo a periodização das seções, objetiva-se que elas possam ser analisadas em sua totalidade, em que um período não supere o anterior e vice-versa. Enfatiza-se que o período apresentado na terceira seção, mesmo sendo extenso, foi delimitado com base na compreensão de que, com a introdução das tecnologias digitais nas políticas para a educação, o trabalho do professor obteve contornos fundamentais para a ampliação de novas formas de trabalho. Não só, mas o mercado educacional se expandiu com os avanços da plataformização e a popularização da internet, as quais são caracterizadas, por exemplo, pela Internet das Coisas e pelas plataformas educacionais, que resultaram na garantia de um maior controle do trabalho do professor pelo capital e perda de autonomia no processo de trabalho.



Para fundamentar a terceira seção, serão utilizados os seguintes autores: Srnicek (2017); Tonelo (2021); Kliman (2008); Paulo Netto e Braz (2008); McCHesney (2013); Van Dijck, Poell e Waal (2018); Grohmann (2020a, 2021); Gillespie (2018); Sadowski (2021); Antunes (2018, 2020a); Schwab (2016); Nicoletti (2020); Antunes, Barro e Perocco (2023); Araujo (2022); Marx (1994); Abílio (2021); Cavalcanti (2021); Van Dijck e Poell (2018); Souza, Volsi e Moreira (2020); Adrião e Peroni (2009); Peroni, Oliveira e Fernandes (2009); Davies (2004); Schneider (2010); Cury (2008); Laval (2019); Alves, Moreira e Puziol (2009); Hernandez (2017); Lastres e Albagli (1999); Boito Jr. (2018); Heinsfeld e Pischetola (2019); Shiroma, Campos e Garcia (2005); Castells (2020); Januario (2020); Mariano (2017); Freitas (2018); Saviani (2007, 2015b); Decker e Evangelista (2019); Silva (2002); e Robertson (2012). Esses aparatos teóricos permitirão a compreensão do período vivenciado pela introdução das TDICs, nomeadamente, das plataformas digitais, no contexto de trabalho do professor e nas políticas educacionais. Além disso, serão empregadas

notícias vinculadas pelos jornais e revistas, uma vez que também abordam o contexto atual.

Os documentos analisados serão os seguintes: a Resolução nº 15, de 6 de junho de 1995 (BRASIL, 1995c); a Instrução nº 1, de 12 de junho de 1995 (BRASIL, 1995a); a Resolução nº 21, de 7 de agosto de 1995 (BRASIL, 1995d); o Protocolo de Cooperação Técnica nº 1, de 2 de junho de 1995 (BRASIL, 1995e); a Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997 (BRASIL, 1997a); o documento denominado “Prioridades y Estrategias para la Educación: Examen del Banco Mundial” (BANCO MUNDIAL, 1996); e o documento chamado “Estrategia Sectorial de Educación” (BANCO MUNDIAL, 2000).

A quarta seção buscará realizar uma investigação sobre o uso das TDICs na educação durante a pandemia de Covid-19. Isso será feito, uma vez que, com a ênfase no ensino remoto, as plataformas digitais se tornaram os principais meios de trabalho do professor da Educação Básica, acompanhadas da proliferação das plataformas educacionais no sistema escolar. Portanto, serão analisadas as diretrizes estabelecidas pelo BM e MEC para a criação das políticas educacionais neste período.

Os autores que serão utilizados como referenciais teóricos são: Tonelo e Fardin (2023); Antunes, Basso e Perocco (2023); Barata (1987); Rezende (2009); Dandara (2022); Temporão, Nascimento e Maia (2005); Forleo-Neto *et al.* (2003); Lana *et al.* (2020); Fisher (2023); Brandão, Mendonça, Sousa (2023); Castro (2021); Rothkopf (2003); Antunes (2022); Filgueiras e Dutra (2023); Abílio (2017); Schinestsck (2020); Grohmann (2020b); Woodcock (2023); Costa e Balthazar de Paula (2023); Leher e Santos (2023); Oyama (2020); Accioly, Moreira e Silva (2023); Lacerda (2019); Robertson e Verger (2012); Ratier (2016); Peroni e Caetano (2012); Poulantzas (1977); Andrade e Motta (2023); e Adrião e Peroni (2009).

Em um primeiro momento, será trabalhada a utilização das TDICs na morfologia do trabalho durante a pandemia de Covid-19, pois, segundo Antunes (2020a), a pandemia estampou a contradição que atingiu a totalidade da classe trabalhadora e aumentou o desemprego. Como resultado, impactou o aumento de trabalhadores de plataformas digitais, sendo uma “massa que não parava de se expandir e que experimentava as condições de chamada uberização do trabalho” (ANTUNES, 2020a, p. 22). Destarte, busca-se entender a conjuntura de emergência para a utilização das tecnologias digitais no processo de trabalho nesse período.

Posteriormente, serão examinadas as orientações fornecidas pelo MEC às políticas educacionais no período em ênfase, com a finalidade de compreender como foi estabelecido o uso das TDICs no processo de trabalho do professor da Educação Básica. Em seguida, será realizada uma investigação do BM, pois, durante a pandemia de Covid-19, tanto o MEC quanto o BM divulgaram documentos para o enfrentamento desse novo cenário no âmbito escolar. O BM recomendava que, para mitigar os efeitos negativos do fechamento das escolas, a solução era o ensino remoto (THE WORLD BANK, 2020). Ainda, afirmava que cabia aos governos oferecer as ferramentas necessárias para esse ensino e o acesso à internet (FERREIRA; JANUARIO; MOREIRA, 2021).

Para a análise documental, serão utilizados os seguintes documentos: Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020b); Parecer CNE/CP nº 9/2020 (BRASIL, 2020c); Parecer CNE/CP nº 11/2020 (BRASIL, 2020d); Parecer CNE/CP nº 6/2021 (BRASIL, 2021a); e Resolução CNE/CP nº 2/2021 (BRASIL, 2021b). Além disso, serão abrangidos os seguintes documentos do BM: “Pandemia de Covid-19: choques na educação e respostas de política” (BANCO MUNDIAL, 2020); e “Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças: os custos e a resposta ao impacto da pandemia de COVID-19 no setor de educação na América Latina e Caribe” (BANCO MUNDIAL, 2021).

Defende-se, nesta tese, que o BM influencia as políticas educacionais dos ministérios da educação dos países signatários, nomeadamente, da América Latina e Caribe. Isso ocorre não somente pelo financiamento, mas também por assessorias e consultorias técnicas e recomendações presentes nos documentos publicados.

2. NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA UTILIZAÇÃO DAS TDICs NO TRABALHO DO PROFESSOR

Estudos e pesquisas sobre o contexto da mundialização e da flexibilização do capital (HARVEY, 2005; MÉSZÁROS, 2005; PAULO NETTO; BRAZ, 2012) se debruçam sobre as mudanças ocasionadas no contexto do trabalho, nomeadamente, aquelas realizadas após a proliferação de reformas orientadas por OOs. Primeiramente, cabe explicar o que se entende por **trabalho**: trata-se do processo do qual participam o homem e a natureza. Marx (2011, p. 211) já apresentava o trabalho como um desempenho em que:

[...] o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Para o autor, o trabalho é uma forma exclusivamente humana (MARX, 2011). Nele, baseiam-se os **meios de trabalho**, os quais servem “para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho” e “indicam as condições em que se realiza o trabalho” (MARX, 2011, p. 214). Isto é, são os meios necessários para o trabalho, o que abrange instrumentos, ferramentas, instalações, terra etc. (PAULO NETTO; BRAZ, 2012).

Os meios de trabalho possibilitam a utilização do **objeto de trabalho**, ou seja, de tudo o que incide sobre o trabalho humano, como matérias naturais brutas ou matérias naturais modificadas pela ação do homem (PAULO NETTO; BRAZ, 2012). Nesse processo, é necessário, ainda, o trabalho, a atividade do homem, que, como já foi explicado, opera uma transformação subordinada para um determinado fim no objeto que atua e no meio de trabalho (MARX, 2011).

Denomina-se **força de trabalho** o momento em que o homem usa a própria energia humana, considerando a utilização dos meios de trabalho, e os transforma em objetos de trabalho úteis para suprir as próprias necessidades (PAULO NETTO; BRAZ, 2012). Com base na síntese exposta e tomando como ênfase o conjunto de elementos apresentados, tem-se o que se é chamado de **forças produtivas**. A

utilização do meio e do objeto de trabalho desenvolve os **meios de produção**, o que é possibilitado pela intervenção da força de trabalho (MARX, 2011).

Para uma melhor compreensão do processo de trabalho, apresenta-se, a seguir, um quadro que exhibe uma síntese das descrições dos principais elementos do processo de trabalho.

Quadro 7 – Processo de trabalho e seus principais elementos

Trabalho: forma exclusivamente humana. Nela, é feita a transformação da natureza realizada pelo homem para a produção da base material da sociedade. O trabalho é uma atividade direcionada para um fim.
Meios de trabalho: representam os meios que são utilizados para o homem trabalhar. Exemplos: instrumentos, ferramentas e instalações.
Objeto de trabalho: a matéria que se aplica ao trabalho. Exemplos: matérias naturais brutas e matérias naturais já modificadas pela ação do trabalho.
Força de trabalho: a energia humana que é utilizada no processo de trabalho, servindo-se dos meios de trabalho, a fim de transformar os objetos de trabalho em bens úteis para a sociedade e o homem.
Forças produtivas: o conjunto de elementos dos meios de trabalho, dos objetos do trabalho e da força do trabalho é chamado de forças produtivas.
Meios de produção: com base em todo o processo e em vista do resultado, isto é, do produto, evidencia-se que o meio de trabalho e o objeto constituem os meios de produção.

Fonte: adaptado de Marx (2011) e Paulo Netto e Braz (2012).

É conveniente explicar que, no desenvolvimento da força produtiva do trabalho, o principal objetivo do capitalista é baratear as mercadorias, ou seja, “encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente para o capitalista” (MARX, 2011, p. 427). Diante das novas produções oriundas das TDICs e resultantes da denominada Indústria 4.0, que será estudada na próxima seção, criou-se a possibilidade de avançar no que diz respeito às forças produtivas. Contudo, mesmo observando as alterações significativas ocorridas nas relações de trabalho, constatou-se que elas não transformaram a essência do capital na exploração do trabalhador e na pauperização do trabalho dele.

Cabe, ainda, destacar que, ao contrário da eliminação completa do trabalho pelo maquinário informacional-digital, esse novo modelo de relação de trabalho permitiu a exploração de um novo proletariado da era digital (ANTUNES, 2018), o que atinge todos os setores, incluindo o da educação.

Mesmo com a vasta extensão de estudos e pesquisas, entende-se que as análises já realizadas sobre a mundialização e a flexibilização do capital no neoliberalismo não se esgotam, uma vez que, para compreender o contexto das

políticas educacionais atualmente, investiga-se os fundamentos históricos das conjunturas econômica, social e política do passado. Essa justificativa parte do entendimento de que os “homens fazem a sua história, mas não a fazem arbitrariamente nas condições escolhidas por eles, mas antes sob as condições diretamente herdadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1975, p. 13).

Compreendido o conceito de trabalho, esta seção iniciará apresentando um breve pressuposto histórico do trabalho na Indústria 1.0, caracterizada pela tecnologia desenvolvida com ênfase na máquina a vapor na produção, na Indústria 2.0, com a eletricidade, o motor de combustão, os produtos químicos de base científica, o aço e o início das tecnologias direcionadas para comunicação, e na Indústria 3.0, demarcada pelo uso das tecnologias baseadas em eletrônica. Além do mais, a presente seção refere-se à periodização histórica de 1995 a 2002.

Em seguida, serão analisadas as políticas do MEC, com o objetivo de compreender como as TDICs foram recomendadas para o trabalho do professor. Para isso, serão investigados o ministério de Paulo Renato Costa Souza (1995-2003) à frente da educação e as políticas desenvolvidas nesse período. Por fim, serão estudadas as influências e as orientações do BM, com o intuito de entender se elas se alinham ou se distanciam das políticas educacionais brasileiras.

2.1 MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E ADVENTO DAS TDICS

Para investigar o período de mundialização do capital com ênfase no neoliberalismo, busca-se pesquisar os elementos basilares da constituição do processo do trabalho nas denominadas Indústria 1.0, Indústria 2.0 e Indústria 3.0, a fim de analisar os pressupostos histórico e político que desencadearam o uso das TDICs no trabalho do professor.

A Indústria 1.0 (ocorrida entre 1760 e 1860), também chamada de Primeira Revolução Industrial, teve origem na Inglaterra, no processo de transformação e construção de ferrovias e invenção da máquina a vapor (SCHWAB, 2016). Não se pode afirmar que, nesse período, tenha ocorrido a substituição dos trabalhadores por máquinas, mas as máquinas aparecem como elementos fundamentais para a produção capitalista, isto é, como uma revolução no interior do modo de produção (MARX, 1994).

Essas máquinas modificam os meios de produção, uma vez que elas encurtam “o tempo do trabalho”, facilitam o trabalho e constituem “uma vitória do homem sobre as forças naturais” (MARX, 2011, p. 503). Todavia, nas mãos do capital, elas potencializaram os meios de prolongar a jornada de trabalho, aumentaram o material humano explorável e se apropriaram do trabalho das mulheres e das crianças, ou seja, tornaram possível a exploração cada vez mais intensa da força trabalho (MARX, 2011).

Foi durante o período de invenção das máquinas que se instaurou a produção especificamente capitalista. Nesse momento, o trabalhador se tornou:

[...] um apêndice das máquinas, a sua desqualificação se acentua e igualmente se aprofunda a divisão do trabalho – mas surge, para além da divisão das tarefas diretamente operativas, uma divisão mais profunda: *a divisão entre a concepção (e/ou administração) dos processos produtivos e a sua execução*. Aqui, também as funções do capitalista se alteram: ele se vê liberado de tarefas de supervisão, controle e gestão, que repassa a profissionais assalariados; assim, quando se alcança esse estágio de desenvolvimento do capitalismo, verifica-se a possibilidade de divorciar *a propriedade dos meios de produção* (que cabe ao capitalista, individual ou coletivo) das obrigações da sua *administração/gerência* (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 126, grifo do autor).

Nota-se que ao se tornar um apêndice das máquinas, o trabalho humano continua existindo, como observado na citação acima. Mediante a Indústria 1.0, urge a compreensão de que tanto esse período quanto os outros períodos industriais ocorreram em meio a transformações da vida humana; logo, não foram uma mera aceleração do crescimento econômico, mas também das transformações econômicas e sociais dos respectivos períodos (HOBSBAWM, 2003). Além das inovações, que se caracterizam como um avanço, a presteza com que os homens utilizavam a ciência e a tecnologia ao próprio alcance fez com que ocorresse um salto nos meios de produção (HOBSBAWM, 2003).

O referido salto permitiu que a sociedade obtivesse meios objetivos para a **Indústria 2.0**¹⁶, iniciada no final do século XIX e caracterizada pelo desenvolvimento

¹⁶ Alguns autores, como Schwab (2016) e Castells (2020), chamam esses períodos de “revoluções”, por se tratarem de uma mudança abrupta e radical. Outros estudiosos, como Lojkin (2002) e Srnicek (2017), enfatizam que, mediante a primeira revolução, não há uma segunda revolução, pois a primeira revolução industrial foi marcada pela divisão das atividades e, a partir dela, não ocorreu uma ruptura no modelo de produção capitalista nas relações de trabalho. Observou-se apenas o agravamento do capitalismo nas formas e na divisão das atividades. Nesta pesquisa, compreendendo que não houve rupturas, mas o aprofundamento e a precarização do trabalho, denominaremos esses períodos de Indústria 2.0, Indústria 3.0 e Indústria 4.0.

da “eletricidade, do motor de combustão interna, de produtos químicos com base científica, da fundição eficiente de aço e pelo início das tecnologias de comunicação com a difusão do telégrafo e a intervenção do telefone” (CASTELLS, 2020, p. 91). Ela obteve, como centros, os Estados Unidos da América (EUA) e a Alemanha, locais onde ocorreram a maior parte do desenvolvimento da eletricidade, dos produtos químicos e da telefonia (CASTELLS, 2020).

Com o avanço da eletricidade, outros setores tecnológicos começaram a se desenvolver, como o telégrafo elétrico, que:

[...] utilizado experimentalmente durante a década de 1790 e em pleno uso desde 1837, só conseguiu desenvolver-se em uma rede de comunicação, conectando o mundo em larga escala, quando pôde contar com a difusão da eletricidade. O uso difundido da eletricidade a partir de 1870 mudou os transportes, telégrafos, iluminação (CASTELLS, 2020, p. 94).

A partir do século XX, com o uso do motor elétrico, foi possível organizar o trabalho em escala nas fábricas (CASTELLS, 2020). A organização em escala nas fábricas ganhou ênfase com as adaptações baseadas nos pensamentos Henry Ford (1864-1947) e realizadas nas fábricas automobilísticas, com uma produção homogeneizadora e seriada em busca da produção em escala (ANTUNES, 2018). Nesse modelo de produção, o processo do trabalho foi parcelado e fragmentado: em que, a ação do trabalhador se reduzia a um conjunto repetitivo de atividades (ANTUNES, 2018).

A maquinaria se desenvolveu em um padrão mais especializado, a fim de atender a determinados consumos, ou seja, caracterizava-se conforme o artigo e/ou a operação da produção, o que indicava o caráter de **automação rígida** (WOLFF, 2009). Essa automação se baseia na compreensão da possibilidade de a máquina realizar o maior número de funções possíveis e é caracterizada como rígida, uma vez que não permite “variações no tipo de informações incorporadas na sua correspondente maquinaria” (WOLFF, 2009, p. 92).

O advento da microeletrônica obteve os primeiros passos na Indústria 2.0 e ela passou a ser difundida no Brasil em 1971. Já na **Indústria 3.0**, constata-se um novo modelo de automação: a **automação flexível**. Entretanto, antes de explicar esse modelo de automação, cabe fazer uma explicação necessária ao(à) leitor(a), ao sintetizar esse período.

A automação flexível teve início na década de 1960 e foi chamada de evolução digital ou do computador (SCHWAB, 2016), pois foi impulsionada pelo desenvolvimento das tecnologias baseadas em eletrônica, que se iniciou com a criação da microeletrônica. Com a fabricação dos semicondutores, também conhecidos como “chips”, e o crescimento da respectiva produção em meados dos anos de 1960, houve uma “explosão” tecnológica, já que, “entre 1959 e 1962, os preços dos semicondutores caíram em 85%, e nos dez anos seguintes a produção aumentou vinte vezes, sendo que 50% dela foi destinada a usos militares” (CASTELLS, 2020, p. 96).

Essa conjuntura acelerou, na década de 1960, a busca pela fabricação de novas TDICs e possibilitou a melhoria do desempenho dos semicondutores com o auxílio de computadores, utilizando e criando dispositivos microeletrônicos mais avançados (CASTELLS, 2020). A microeletrônica tornou a automação flexível, o que permite que as informações sobre o processo produtivo sejam modificadas “sem que se altere sua base material” (WOLFF, 2009, p. 99).

O desenvolvimento da microeletrônica, com base na informática, salientou a diferença entre a automação rígida e a automação flexível. Isso, pois, se, sob a automação rígida, o trabalho manual do trabalhador era incorporado às máquinas, na automação flexível, a materialização se baseia na capacidade de produzir informações (WOLFF, 2009).

A principal diferença entre as tecnologias da microeletrônica das Indústrias 1.0 e 2.0 e a Indústria 3.0:

[...] diz respeito à “objetivação, pela máquina, de funções abstratas, reflexivas, do cérebro”. Ou seja, “não mais funções cerebrais ligadas à atividade da mão”, tal como se caracterizou a tecnologia até então. Logo, no que concerne à instrumentalização do trabalho vivo sob a maquinaria flexível, ocorre um acréscimo qualitativo comparativamente ao de feição automática; incluindo aí aquele de cunho mais universal do início da Revolução Industrial. Para além da supressão da destreza e virtuosidade do nível físico e manual da força de trabalho em prol do papel de vigia e provedor de matéria-prima para as máquinas, o que lhe está sendo sugado agora são suas capacidades cognitivas (WOLFF, 2009, p. 110-111).

A exploração das capacidades cognitivas do trabalhador se torna mais apropriada para o contexto do mercado mundializado e diversificado que marca o capitalismo informacional e para as demandas para a formação de capital humano desse período. Sendo que, a microeletrônica possibilitou um avanço na tecnologia e

nas formas de processo de trabalho. Não só, mas também desenvolveu a tecnologia dos computadores e atribuiu capacidade aos microcomputadores com o aumento da memória e do processamento, criando uma rede eletrônica (CASTELLS, 2020).

A rede eletrônica oportunizou o processamento e o armazenamento de dados centralizados em um sistema compartilhado e interativo de computadores em rede a partir dos anos de 1990. Castells (2020, p. 99) elucida que essas mudanças se tornaram “possíveis após o surgimento de novos dispositivos microeletrônicos e o aumento da capacidade de computação, em uma impressionante ilustração das relações sinérgicas da revolução da tecnologia da informação”.

Observa-se que a microeletrônica, aperfeiçoada na Indústria 3.0, criou meios objetivos para a tecnologia e desenvolveu novos meios de informação. O aperfeiçoamento dos computadores em rede resultou em um novo salto tecnológico e difundiu a internet para a sociedade em geral (CASTELLS, 2020), com a invenção do *World Wide Web* (WWW) e o desenvolvimento da tecnologia digital.

A invenção do WWW, definida como uma teia mundial, organizou o teor dos sítios da internet por informação, oferecendo aos usuários um sistema de pesquisa com acesso e rapidez (CASTELLS, 2020). Nesse período, ou seja, nos anos de 1990, além do aperfeiçoamento da internet, expande-se o **neoliberalismo**, com a difusão das teses do economista Friedrich Hayek (1899-1992), as quais compõem a ideologia neoliberal e defendem um projeto do capital monopolista e a intervenção mínima do Estado na economia.

Segundo Robertson (2007, p. 16):

O neoliberalismo difere do liberalismo num aspecto muito importante: está comprometido com a economia neoclássica, ou seja, reconhece que é necessária alguma intervenção do Estado para assegurar que a mão invisível do mercado de Adam Smith consiga funcionar. Isto significa que a liberdade do mercado, o direito ao comércio livre, o direito a escolher e a proteção da propriedade privada é assegurada pelo Estado.

Cria-se, nesse momento, a defesa ideológica sustentada pela necessidade de “diminuir” o Estado e cortar suas ‘gorduras”, o que “justifica o ataque que o grande capital vem movendo contra as dimensões democráticas da intervenção do Estado na economia” (PAULO NETTO; BRAZ, 2009, p. 239). Com base no apoio e no financiamento dos OOs (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre

outros), sustentava-se um receituário de privatizações, com recomendações políticas e econômicas adotadas pelos países-membros (CAVALCANTI, 2021).

É interessante pontuar que, na conjuntura de aprofundamento da ideologia neoliberal, uma nova escala do capital financeiro se expandia por todos os lugares. Neste sentido, na década de 1990, uma série de reformas feitas nos âmbitos das instituições, como o do gerenciamento presencial, buscaram:

[...] aprofundar a lógica capitalista de busca de lucro nas relações capital/trabalho; aumentar a produtividade do trabalho e do capital; globalizar a produção, circulação e mercados, aproveitando a oportunidade das condições mais vantajosas para realização de lucros em todos os lugares; e direcionar o apoio total para ganhos de produtividade e competitividade das economias nacionais, frequentemente em detrimento da proteção social e das normas de interesse público (CASTELLS, 2020, p. 75-76).

Somada às reformas, a inovação, com a tecnologia digital, foi crucial para garantir a eficiência e a velocidade das referidas reformas (CASTELLS, 2020). Nesse período, empresas multinacionais instaladas no Vale do Silício buscavam apresentar novas tecnologias digitais para os próprios financiadores, a fim de instaurar uma disputa por conhecimento e mercadorias tecnológicas.

É interessante pontuar que o Vale do Silício exerceu um papel fundamental no desenvolvimento e na expansão do **capital financeiro ou monopolista**, caracterizado pela expansão das empresas “multinacionais, pela fusão do capital industrial e financeiro e pela difusão da mundialização do capital do imperialismo” (CAVALCANTI, 2021, p. 143). Isso, uma vez que essa região, localizada na Baía de São Francisco, nos EUA, no final da década de 1950, possibilitou o início do desenvolvimento e da inovação das TDICs com a criação do circuito integrado, do microprocessador e, posteriormente, do microcomputador (CASTELLS, 2020).

Expandiram-se as empresas e as multinacionais que visavam à engenharia genética, ao software avançado e aos projetos elaborados para desenvolver a internet e o processamento de dados e multimídia (CASTELLS, 2020). Criou-se um ambiente em que há concentrações de centros de pesquisas, instituições de educação, empresas de tecnologia avançada, provedores de bens e serviços e, principalmente empresas com capital de risco, para que estejam constantemente financiando novos empreendimentos tecnológicos (CASTELLS, 2020).

Empresas, como Apple, Google, Facebook e Intel, germinaram-se no Vale do Silício, além de *startups*¹⁷. As empresas presentes nessa região obtiveram, para Castells (2020), um papel decisivo na concentração dos conhecimentos científico e tecnológico, sendo o lugar físico de uma indústria global com um arcabouço de crenças e práticas informacionais.

Considera-se inquestionável a importância das TDICs no processo de trabalho. Todavia, compreende-se que, apesar de o capitalismo obter o desejo pela automação total, ou seja, retirar os seres humanos do processo do trabalho, ele acaba por precisar dos homens tanto como produtores de tecnologias e mediadores quanto como consumidores do produto (EKBIA, 2021). Como consequência, observa-se que o processo de trabalho recebe nova roupagem, porém a exploração, isto é, a ampla agenda de desregulação e a busca por riqueza e lucro para as instituições privadas, permanecem à mercê do capital.

Castells (2020) afirma que, com o advento do capitalismo informacional, os trabalhadores não desaparecerão, porque existe muito trabalho para todos. Ademais, o autor elucida que a distinção de quem são “os proprietários, os produtores, os administradores e os empregados” está “ficando cada vez mais difícil em um sistema produtivo de geometria variável”, com “trabalho em equipe, atuação em redes, terceirização e subcontratação” (CASTELLS, 2020, p. 558). O que fica explícito para o autor é que, para desenvolver as TDICs, é necessário obter força de trabalho humana. Como resultado, haverá trabalho para todos e o uso desses meios de produção será acessível e alinhará toda a força produtiva na mesma proporção (CASTELLS, 2020).

Todavia, Antunes e Braga (2009, p. 8) afirmam que a retórica de Castells (2020) “carrega consigo a promessa segundo a qual a inserção ocupacional emancipada no e pelo trabalho complexo é algo potencialmente acessível a todos”. Contudo, em direção à elucidação de Antunes e Braga (2009), justifica-se, nesta pesquisa, que, mesmo com as TDICs se expandindo, não ocorreu a superação do trabalho. Além disso, é válido salientar que a hipótese levantada é a de que, na aparência, busca-se não distinguir os proprietários dos empregados, porém, na essência, o capitalismo financeiro, com base na utilização das TDICs, avançou nos

¹⁷ As *startups* ganharam conotação entre 1996 e 2000 no Vale do Silício. Em síntese, o significado de *startup* se refere à uma empresa emergente, ou seja, a uma empresa inovadora que consegue se manter entre os concorrentes. Trata-se de uma empresa que nasce em torno de uma ideia diferente e que é escalável em condições de extrema incerteza (SEBRAE, 2014).

processos de distinção, exclusão e precarização, em especial, nos setores sociais, como o da educação, como poderá ser observado no decorrer desta pesquisa.

As TDICs também possibilitaram, nesse período, a expansão de novos postos de trabalho, que vão desde trabalhadores de *call centers* e *telemarketing* até técnicos de software. Para Antunes (2019, p. 77), o que se observa nesse período é o fato de que, no topo:

[...] da pirâmide social do mundo do trabalho, em sua nova morfologia, encontramos, então, os trabalhos ultraqualificados que atuam no âmbito informacional e cognitivo. Na base, ampliam-se a informalidade, a precarização, e o desemprego, todos estruturais.

Para o autor, a força produtiva utilizada pelos trabalhadores de *call centers* e *telemarketing* se caracteriza como um trabalho mais precarizado, uma vez que esses profissionais exercem um trabalho mais precarizado, se comparados, por exemplo, a desenvolvedores ou técnicos de softwares. Como resultado, têm-se a continuidade e o aprofundamento das distâncias sociais no processo de trabalho. Surge, então, nesse ínterim, o **infoproletariado** (ou *cibertariado*), que representa uma nova condição de assalariamento no setor de serviços, nomeadamente, de *telemarketing*, tendenciando-se a um novo segmento de proletariado na indústria de serviços. Importante observar, que mesmo com mudanças ocorridas socialmente, as bases materiais da exploração do trabalho continuam, em que para Antunes (2019, p. 79), esse trabalhador é dependente da exploração do próprio trabalho, “desprovido do controle e da gestão do seu labor e que vem crescendo de maneira exponencial, desde que o capitalismo fez deslanchar a chamada das mutações tecnológicas-informacionais-digitais”.

Com o advento dos anos de 1990 e a ampliação do neoliberalismo que já ocorria desde 1970, a lógica da ideologia da diminuição do Estado, o desmantelamento das políticas sociais e o aumento da produtividade e do lucro fizeram com que ocorressem privatizações em diversos setores, como o das empresas de telecomunicações. A partir da segunda metade dos anos de 1990, com a privatização do Sistema Telebrás, aumentou-se o número de postos de trabalho nas empresas de *telemarketing*, também conhecidas como *call centers*. A maioria

desses postos de trabalho era composto por mulheres¹⁸. Nogueira (2007) explicita o acréscimo de postos no trabalho, ao discorrer que, em:

[...] 1997, existiam cerca de 151.000 trabalhadores no segmento de telemarketing. O ano de 1999 foi o de maior crescimento do setor, quando foram contratados 90.000 novos profissionais, um avanço de 46,15% em relação ao ano de 1998. Nos anos que se seguem, o crescimento se mantém, porém em menor intensidade, mas, mesmo assim, cresceu acima de outros setores da economia. Em 2000, a oferta de empregos na área de call center subiu 29,82%, e em 2001, o aumento foi de 21,62%, empregando 450.000 operadores nesse período. O ano de 2002 foi um ano de apenas 3,3% de crescimento totalizando 465.000 postos de trabalho. Em 2003 o crescimento deste mercado aumentou em torno de 7,5%, totalizando aproximadamente 500.000 postos de trabalho, segundo a ABT. E, em 2004 esse número subiu para 525.000 sendo esperado que este ano se encerre com 555.000 pessoas empregadas no setor, o que confirma, de acordo com as pesquisas, que esse segmento é uma das principais portas de entrada da jovem trabalhadora no mercado de trabalho (NOGUEIRA, 2007, p. 3-4).

Como Nogueira (2007) relata na citação anterior, o crescimento do número de postos de trabalho teve, como tendência, a feminização. Isso ocorre, porque o capital necessita diminuir os gastos com a força de trabalho, o que acarreta a diminuição do salário da classe trabalhadora. Esse processo é acentuado com a força de trabalho feminina, que se torna um trabalho sub-remunerado, permitindo que a produção capitalista tenha argumento para continuar precarizando o trabalho feminino, simplesmente devido à **divisão sexual do trabalho**.

A divisão sexual do trabalho é uma definição a qual assegura que “as situações dos homens e das mulheres não são produzidas por um destino biológico, mas são prioritariamente construções sociais. Isso ocorre porque homens e mulheres não se limitam a uma coleção de indivíduos biologicamente distintos” (NOGUEIRA, 2013, p. 71). Em outras palavras, a divisão sexual do trabalho, que é baseada em uma construção social, favorece o trabalho masculino e precariza o trabalho feminino.

Antunes (2019) acrescenta que, em 2011, esse contingente se aproximou a 1 milhão de postos exercidos por meio do trabalho feminino. Esses trabalhos são caracterizados por terem altas jornadas, serem exaustivos e repetitivos e com salários baixos e outras consequências que afetam o processo de trabalho e o tornam precarizado. Nogueira (2007) enfatiza que os efeitos precários das condições de trabalho afetam a saúde física e psicológica das trabalhadoras, que acabam por

¹⁸ Nogueira (2006, 2007) foca no trabalho das mulheres nas empresas de *telemarketing* e, como consequência, na precarização nas novas formas de organização do trabalho.

obter diversas lesões musculares pelos trabalhos repetitivos, além da exaustão pelas cobranças excessivas e alta demanda.

Essas formas precarizadas de trabalho se intensificaram com a Indústria 4.0, somadas a partir desse período, com a utilização das plataformas digitais. Entretanto, antes de investigar esse período, urge a necessidade de apresentar outros dois questionamentos que se buscará responder na próxima subseção: como as políticas implementadas pelo MEC a partir de 1995 abordaram as TICs no Brasil? E o trabalho do professor? Para respondê-las, será elucidado o processo de trabalho pedagógico com fundamento teórico e, posteriormente, será desvelado o modo como a reforma empresarial possibilitou a mercantilização da educação, resultando na introdução de instituições privadas na educação pública, as quais, conseqüentemente, interferiram na criação e na publicação de políticas para o processo de trabalho do professor.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ORIENTADAS PELO MEC PARA O TRABALHO DO PROFESSOR: EXPANSÃO DO SETOR PRIVADO

As TDICs adentraram no sistema escolar público. Ocorreu, a ascensão de instituições privadas no setor público educacional, com a venda de materiais pedagógicos digitais, formações inicial e continuada on-line, apostilas digitais e livros didáticos digitais. Destarte, nesta subseção, serão pesquisadas as orientações para a utilização das TDICs nos programas e as políticas educacionais implementadas pelo MEC durante o período de 1995 a 2002 no Brasil, a fim de investigar as influências delas para o trabalho do professor da Educação Básica. Nesse sentido, busca-se responder aos seguintes questionamentos: como as políticas para a educação implementadas pelo MEC a partir de 1995 no Brasil abordaram as TDICs? Neste contexto, e o trabalho do professor?

Para dar conta do proposto, serão destacados os fundamentos teóricos da educação e do processo de trabalho pedagógico exercido pelo professor da Educação Básica como elementos basilares para o exercício do próprio trabalho. Entende-se a **educação** como um fenômeno do ser humano que é utilizado e exigido para o processo de trabalho. Não só, mas ela também é um processo de trabalho. Segundo Saviani (2007), a educação se relaciona com o trabalho, pois os

homens aprendiam a trabalhar educando e ensinando as novas gerações a se relacionar com a natureza.

Atualmente, com o processo escolar, caracteriza-se a educação como o processo de “fazer-se ser humano-histórico” (PARO, 2018, p. 49), considerando que o educando é um sujeito composto por singularidades e dotado de vontade. Diante disso, a subjetividade se torna o específico do humano-histórico, que “só se educa (só aprende a cultura, só aprende algo) se for sujeito, ou seja, se se dispuser a educar-se” (PARO, 2018, p. 49). Educar-se é o processo de apropriar-se da cultura, ou seja, do conhecimento, dos valores, das crenças, das ciências, da arte, da filosofia e do direito (PARO, 2018). Dessa maneira, igualmente ao trabalho, a educação é uma condição restrita realizada pelo homem.

Os elementos basilares do processo de trabalho pedagógico consistem em **meios de trabalho**, que são os instrumentos de trabalho pedagógico, tais como material escolar, mobiliários, laboratório, recursos audiovisuais, salas de leitura, prédios escolares, computadores, internet, entre outros (PARO, 2018). Já no que se refere ao **objeto de trabalho**, costuma-se haver certa resistência para a devida identificação, uma vez que, segundo Paro (2018), há a alegação de que, na escola, não se aplica o conceito de trabalho de fábrica ou de produção material em geral. No entanto, compreendendo o **processo de trabalho** como educação, Paro (2018) explica que, além da própria cultura, o objeto de trabalho é o próprio aluno.

Para tanto, ressalta-se que, na natureza pedagógica da educação, é possível constatar que:

[...] não se está diante de um objeto de trabalho qualquer, ou seja, não se trata de um mero objeto, como acontece na produção material, por exemplo, mas de um sujeito. Isso é decisivo quando se trata de tomadas de decisões competentes no âmbito das políticas educacionais (PARO, 2018, p. 74)

Diante disso, em se tratando de educação, o processo de trabalho demanda atenção, visto que o objeto de trabalho, isto é, o discente, é um ser humano composto por condições subjetivas e objetivas e, conseqüentemente, características singulares. No que diz respeito à **força de trabalho**, parte-se da explicação de que o professor e o aluno são trabalhadores: nessa relação, são estabelecidas energias humana, física e mental, as quais são despendidas tanto por um quanto por outro (PARO, 2018). Todavia, trata-se de forças de trabalho “diversas, a do educador

empregada nas atividades que levam o educando a aprender, e a deste utilizada em seu empenho em educar-se” (PARO, 2018, p. 73).

Por fim, no que se refere ao processo de trabalho pedagógico, cabe acrescentar **o produto**, que consiste no ser humano educado, isto é, na cultura incorporada ao aluno pela ação da escola (PARO, 2018). Para uma melhor exemplificação, a seguir, é exibido um quadro em que constam os principais elementos do processo de trabalho pedagógico.

Quadro 8 – Processo de trabalho pedagógico e seus principais elementos

Educação: é exclusivamente humana. Busca-se fazer um sujeito histórico que só aprende a cultura se for sujeito e dispuser a educar-se.
Meios de trabalho: representam os meios que são utilizados no trabalho pedagógico. Exemplos: instrumentos escolares.
Objeto de trabalho: diz respeito ao aluno, sujeito dotado de subjetividades.
Força de trabalho: o professor e o aluno são trabalhadores que dispõem de força de trabalho. Estabelece-se, nessa relação, energias humana, física e mental, as quais são despendidas tanto por um quanto por outro.

Fonte: adaptado de Paro (2018).

Ao serem retomados os questionamentos feitos, isto é, “como as políticas para a educação implementadas pelo MEC a partir de 1995 no Brasil abordaram as TDICs?” e “e os resultados para o trabalho do professor?”, primeiramente, cabe explicar os contextos econômico e político vivenciados mundialmente no referido período. Anteriormente, ou seja, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, apoiados pela NGP, conceito apresentado na Introdução desta investigação, criavam-se, nos países centrais, programas advindos da gestão empresarial para o âmbito escolar. O objetivo era obter a eficiência, a eficácia e o aprimoramento do desempenho dos serviços executados nos setores sociais, incluindo a educação.

No entanto, paralelamente à ideologia neoliberal, nos Estados Unidos da América (EUA), os professores foram julgados pelas próprias performances e houve a ampliação do corte de funcionários. Não só, mas outras atitudes foram tomadas, tais como: instauração de metas a serem cumpridas por alunos e professores; estímulo à competição entre estudantes; realização de testes com pontuação; responsabilização; tomadas de decisão baseadas em dados estatísticos; promoção de escolas autônomas; privatizações; desregulamentações; pagamentos por mérito; e fomento às competições entre as escolas (RAVITCH, 2011b).

Na conjuntura estadunidense, observou-se, como consequência da inclusão do setor empresarial na educação, a luta dos reformadores contra os sindicatos de professores, pagamentos por mérito baseados nos escores dos estudantes nos testes, fechamento de escolas com baixa performance e demissão de administradores e professores (RAVITCH, 2011b). A conjuntura relatada abriu portas para o que Ravitch (2011b) chama de **reforma empresarial**, momento em que os reformadores buscam transformar a educação em um setor empreendedor da economia.

Durante a reforma empresarial, os reformadores corporativos demonstravam uma precária compreensão da educação e criavam analogias advindas do mundo empresarial (RAVITCH, 2011b). Nesse modelo, esses sujeitos:

[...] pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporciona as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensa e sanções apropriadas (RAVITCH, 2011b, p. 26).

O modelo de reforma empresarial instaurado em todos os setores e a educação se tornou um mercado empreendedor. Nesse contexto, os EUA estabeleceram uma concorrência entre os mercados de TDICs para uso educativo, com a criação de contratos entre escolas e universidades e empresas de tecnologias, além da experimentação de tecnologias educativas de empresas, como o *Apple Classrooms of Tomorrow*¹⁹ (Salas de Aula do Amanhã, da Apple), no sistema escolar (LAVAL, 2019).

Já na Europa, durante o período da Indústria 3.0, com o advento dos computadores e da internet, a Comissão Europeia, em 1996, propôs a estimulação da pesquisa nas escolas com base na utilização de programas educativos de multimídias (LAVAL, 2019). Também introduziu as novas tecnologias no ensino, criando uma “rede de ensino a distância”, com a busca pela flexibilização e pelo atendimento às necessidades das empresas (LAVAL, 2019).

Verifica-se, diante da conjuntura relatada, que o objetivo era transformar a educação em mercadoria, pois, com base na utilização das TDICs, sobretudo, da

¹⁹ O programa *Classrooms of Tomorrow* é um projeto que busca desenvolver salas de aulas on-line e currículo para professores.

internet, o neoliberalismo e a NGP encontraram caminhos acessíveis para enfraquecer as instituições públicas, obter recursos, angariar apoio na formulação das políticas educacionais e responsabilizar os professores. Afirma-se que se buscou o enfraquecimento das instituições públicas, tendo em vista que, nos EUA, com o advento das TDICs no ensino, difundiu-se a ideia de que a educação tinha que mudar, a fim de tornar a aprendizagem autônoma. Portanto, era necessário rever o papel do professor (LAVAL, 2019), uma vez que ele teria que se reinventar.

O professor não é mais visto como aquele que transmite o conhecimento, mas pretende-se fazer com que esse profissional se torne um motivador e orientador de pesquisas pessoais e “exercícios padronizados em suporte informático” (LAVAL, 2019, p. 144). O intuito é que o processo de trabalho e os meios de trabalho do professor sejam executados mediante a utilização das TDICs e, por conseguinte, sejam gerenciados pelo mercado empresarial. Nessa conjuntura, cria-se a utopia de que o mercado das TDICs carrega, como propósito, anunciar o fim do trabalho dos professores (LAVAL, 2019). Os resultados observados, todavia, constituem a justificativa para ampliar as vendas dos programas e dos mercados informáticos e promover o enfraquecimento do sistema escolar.

Urge ressaltar que é inquestionável a importância das TDICs para o sistema escolar, dado que elas podem servir de suporte “a uma grande ambição cultural: difundir gratuitamente, ao maior número de pessoas, o patrimônio humano que são os conhecimentos” (LAVAL, 2019, p. 145). No entanto, durante a Indústria 3.0, o trabalho do professor na educação com a utilização das TDICs foi definido pelo mercado educacional, que se apoia na NGP e na ideologia neoliberal.

No que concerne ao Brasil, as políticas para a educação elaboradas no final da década de 1980 e início da década posterior se alinharam à ideologia neoliberal presente no contexto mundial. Em 1988, já se articulava a implantação de avaliações em larga escala na educação, as quais foram implantadas em 1994, no governo de Itamar Franco (1992-1995). Dessas avaliações, resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e os processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que são caracterizados como “ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*)” (FREITAS, 2018, p. 9, grifo do autor).

Já em 1995, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (FHC), ao assumir a gestão presidencial, nomeou, como Ministro da Educação e do Desporto, Paulo

Renato Costa Souza, um economista formado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre pela Universidade do Chile e doutor pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Costa Souza era professor do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas e, paralelamente, economista da Divisão de Desenvolvimento Econômico da CEPAL.

Além disso, Costa Souza trabalhou na Organização dos Estados Americanos (OEA) e no Programa Regional de Emprego para América Latina e Caribe (PREALC) da Organização Internacional do Trabalho (OIT). No ano de 1991, assumiu a gerência de operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), local em que atuou até o ano de 2003 (FGV, 2022a).

Já no que diz respeito às implementações das políticas educacionais, como Ministro da Educação, o primeiro programa implementado por Paulo Renato Costa Souza foi o “Acorda, Brasil. Está na hora da escola!” (CARDOSO, 1994). Com ele, Costa Souza objetivou incentivar parcerias entre a sociedade civil para melhorar a qualidade do ensino e divulgar ações, programas educacionais, intercâmbios, premiações, repasse de tecnologia e equipamentos, e capacitação de professores pelo Brasil (MENEZES, 2001).

No discurso de inauguração do referido programa, Costa Souza enfatizou que:

Se nós pudemos conviver, durante tantos anos, com esses índices baixos de aproveitamento, de desempenho escolar, hoje, neste final de século XX, no meio de uma nova grande **transformação tecnológica no mundo**, nós não **podemos mais postergar as decisões e as soluções no que diz respeito à melhoria da qualidade da Educação**. A gravidade é aumentada pelo momento em que vivemos e precisamos, portanto, dar respostas e que tenham efeito a curto prazo, um efeito da qualidade da Educação (MEC, 1995, p. 11, grifo nosso).

Nota-se que o ministro Costa Souza enfatiza, no próprio discurso, a busca pela melhoria da qualidade da educação relacionada às transformações tecnológicas. Buscou estabelecer parcerias com a sociedade civil para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para o Ensino Fundamental e incentivou o avanço da utilização de TDICs no processo de trabalho do professor. Entende-se que as políticas implementadas pelo MEC que são estendidas à sociedade civil, ação que, até então, era de responsabilidade do Estado, tem por objetivo destinar a responsabilização pelos setores educacionais ao público-não

estatal ou terceiro setor²⁰. Em decorrência disso, essas políticas passam a ser orientadas pela lógica do mercado (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

O raciocínio que reitera as políticas educacionais é o de que, “se não é possível conceber uma escola como uma ilha isolada da sociedade e da economia, devemos aceitar que as empresas contribuam para a definição do conteúdo e dos métodos de ensino” (LAVAL, 2019, p. 91). É nessa lógica que a então Coordenadora do Programa “Acorda, Brasil. Está na hora da escola”, Regina Othon de Lima, define que a intenção do programa é “induzir ações em prol da educação e despertar a sociedade para uma nova atitude diante da educação” (LIMA, 1995, p. 95). E acrescenta:

O MEC procura um **parceiro** para colocar em prática determinada ação ou, na maioria das vezes, o parceiro vem até o MEC se oferecer para desenvolver um projeto. Temos vários segmentos envolvidos: sindicatos, empresas, instituições, organizações, movimentos sociais, veículos de comunicação, organismos internacionais e artistas (LIMA, 1995, p. 95, grifo nosso).

Dessa maneira, o programa se direciona para a reforma empresarial no contexto brasileiro, com a finalidade de estabelecer parcerias para realizar ações que deveriam ser do Estado e, como resultado, acaba por tornar a escola um investimento, aproximando-se cada vez mais das empresas. Como já mencionado, o objetivo dos reformadores é transformar a educação em um setor empreendedor da economia. De acordo com Costa Souza, para a melhoria da educação, o Governo Federal teria que contar com:

[...] ações efetivas e importantes dos governos dos estados e municípios, como gestores da rede de educação, mas ele tem que contar **também com o apoio e a participação de toda a sociedade**. É esta participação, este apoio que vão nos dar as condições de **transformar** e tornar imediatos os resultados das ações que o conjunto da sociedade de **empreender** (MEC, 1995, p. 11, grifo nosso).

Constata-se que, no discurso apresentado, há o enunciado de uma inter-relação entre a educação, a sociedade e o resultado do empreender. Para Puello-Socarrás (2008), no contexto neoliberal, as políticas são direcionadas para o

²⁰ Em síntese, o terceiro setor faz parte da parcela da sociedade civil. O primeiro setor se refere ao Estado, enquanto o segundo setor diz respeito ao mercado. A composição do terceiro setor abrange desde organizações não governamentais (ONGs) até fundações e atividades sociais desenvolvidas em diversos âmbitos. Para saber mais, ver Caetano (2012) e Montaña (2003).

empreender. Logo, as ações são executadas não mais pela administração pública, mas pelo setor privado, mais especificamente, por aqueles que se designam como empreendedores. Destarte, as políticas passam a ser guiadas pela criatividade e flexibilidade, e o mercado assola os setores que, até então, eram de responsabilidade do Estado, a fim de obter a maximização e os benefícios do lucro.

No que diz respeito ao programa implementado pelo MEC, as instituições privadas parceiras foram: Banco Itaú, que doou os equipamentos de TDICs para a execução dos atendimentos; Fiat, com projetos direcionados aos alunos; Coca-Cola, com a doação de R\$ 1 milhão para os alunos carentes; e Fundação Bradesco, que focou na formação dos professores (LIMA, 1995).

Para a utilização das TDICs, o referido programa estabeleceu uma parceria com a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT) para disponibilizar mídia de televisão e rádio gratuitos aos alunos e professores, com a disponibilidade de cinco minutos diários nos dias da semana e vinte minutos diários nos finais de semana nas rádios AM, e cinco minutos diários nas emissoras pertencentes à ABERT (LIMA, 1995). O programa apresenta semelhanças com as propostas implementadas pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), em 1995, que tinha, como ministro, Luiz Carlos Bresser-Pereira, que publicou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual caracterizou a limitação do papel do Estado em todos os setores, incluindo a educação.

Na reforma, o ministro do MARE já sinaliza, na apresentação, que desenvolveria uma reforma considerada “gerencial” e “baseada em conceitos atuais da administração e eficiência, voltada para o controle do resultado e descentralizado” (BRASIL, 1995e, p. 10). Além disso, define que, para a reforma, eram necessários:

- (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) **reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional**; (3) a reforma da previdência social; (4) **a inovação dos instrumentos de política social**, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua governança, ou seja, sua capacidade de implementar de forma **eficiente políticas públicas** (BRASIL, 1995e, p. 16, grifo nosso).

Os pontos apresentados eram necessários para a desburocratização e a descentralização do Estado. Segundo Shiroma e Evangelista (2007), a **reforma do Estado** é enunciada como a resposta a problemas, como fracasso, ineficiência, precariedade, entre outros, colocando a capacidade do Estado em governar em xeque. Todavia, nas entrelinhas, observa-se que, conforme a citação apresentada, a reforma direciona para o favorecimento do mercado e é acompanhada por uma política industrial e tecnológica, o que garante a concorrência nos mercados nacional e internacional.

O plano também visava modernizar a gestão pública com a introdução de tecnologias tanto para a formação e a capacitação dos servidores públicos quanto para obter uma gestão eficiente e ágil (BRASIL, 1995e). Portanto, entende-se que uma das prioridades do MEC e do MARE era a introdução das TDICs na formação e na capacitação dos servidores, incluindo os professores das escolas públicas da Educação Básica.

É interessante pontuar que, antes de assumir o mandato, FHC, no próprio projeto para a presidência, já sinalizava, em especial, no documento intitulado “Mãos à obra, Brasil: proposta de governo” (CARDOSO, 1994), que, no período de mundialização do capital, a competição era determinante para que os países desenvolvessem, de forma gerencial, a educação. Sendo assim, apontava que a reforma também ocorreria nas políticas para a educação, com:

[...] estímulos à ciência e tecnologia para que tenha condições de forjar um novo modelo de desenvolvimento, que **gere empregos** de qualidade superior, impulse inadiáveis transformações sociais e alcance presença significativa na economia mundial. Para chegar a isso, será fundamental estabelecer uma verdadeira **parceria** entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (CARDOSO, 1994, p. 4, grifo nosso).

Nesse contexto, FHC assumiu a defesa política de que, com a implantação das novas TDICs, seria necessário criar uma educação que proporcionasse novos estilos de vida com base no treinamento e no uso de ferramentas tecnológicas específicas. Essa ação, sob a ótica do então presidente, promoveria uma maior capacidade de aquisição do conhecimento e **compreensão de ideias e valores** (CARDOSO, 1994). Orientou, também, que era importante a parceria com o setor privado para os desenvolvimentos científico e tecnológico da educação. Ademais, no

que se refere às políticas para os professores, FHC já apontava, no referido documento, que utilizaria o Ensino a Distância (EaD) e outras tecnologias nos programas de formação e atualização dos professores (CARDOSO, 1994), o que foi concretizado, como será observado.

As políticas que foram delineadas no documento analisado deveriam ser realizadas pelo Ministro da Educação, considerando a transformação da educação brasileira. Isso criou o que se denominou “**Revolução Gerenciada**”, ou seja, o desenvolvimento de políticas que buscavam a informação, a avaliação e a comunicação. Para a informação, Costa Souza afirmava que era necessária a implantação de sistemas de informação na educação em todos os níveis. No que se refere à avaliação, era preciso criar independência a partir de entidades para a coleta de dados e aplicações. Por fim, na seara da comunicação, era necessário repassar os ganhos para a comunidade (SOUZA, 2005).

Para a concretização da proposta exposta, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, a fim de introduzir a tecnologia na priorização da formação dos professores a distância. Logo, a SEED representava a intenção do Governo Federal de investir na Educação a Distância (EaD) e nas novas tecnologias. É importante ressaltar que o uso dessa modalidade de ensino com a utilização das TDICs contribuiu, para a respectiva consolidação legal, que ocorreu em 1996, mediante a promulgação da Lei nº 9.394/96, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no § 4º do Art. 32, elucida que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996): logo, passou a considerar a complementação da aprendizagem pelo modelo EaD. Por sua vez, o Art. 80 da referida lei estabelece que o Poder Público “incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Para a Educação Básica, a LDBEN institui a modalidade de ensino EaD como ferramenta de aprendizagem. Além disso, esclarece que o professor deverá ter formação superior, que pode se dar via modalidade EaD, além de capacitação na formação continuada (BRASIL, 1996).

É válido tecer algumas ressalvas. Primeiro, ressalta-se que não é objetivo desta pesquisa realizar uma minuciosa investigação sobre a modalidade de EaD,

mas tanto esta seção quanto as seguintes, vale lembrar, buscarão entender o contexto das orientações para utilização das TDICs no trabalho dos professores da Educação Básica brasileira nas políticas educacionais. Sendo assim, frisa-se a relevância dessa modalidade no trabalho do professor, a fim de suprir as distâncias em um país com uma vasta extensão demográfica como o Brasil, permitindo que o ensino alcance todos os alunos e forme os professores.

Todavia, com a NGP e a ideologia neoliberal, o que se observou com o advento da EaD é que as empresas privadas ampliaram o próprio terreno de investimentos com a criação de IES particulares por todo o país, com o intuito de atender a essa demanda de ensino. Mesmo compreendendo a vasta extensão geográfica do país e justificando a importância de suprir as distâncias, essa modalidade não atingiu todos os lugares de difícil acesso ao ensino presencial (GIOLO, 2018).

Giole (2018) explicita, na própria investigação, que, diferentemente do que a LDBEN enuncia, a modalidade de EaD no Brasil não é complementar à educação presencial, mas concorrente a ela, em que vale lembrar, que essa é utilizada para barretar a força de trabalho. Isso, pois a:

[...] maior parte dos polos de EaD **não está situada em lugares onde existem instituições com oferta presencial. Ao contrário, os polos estão muito próximos das salas de aula presenciais.** As próprias instituições que tradicionalmente ofertam cursos presenciais estão, progressivamente, fazendo ofertas a distância e fechando, ou mantendo perspectiva de fechar, as ofertas presenciais. [...] Esse fenômeno é muito preocupante, porque poderá representar um risco de desmonte não apenas desses cursos presenciais, mas das próprias instituições nos casos em que haja dependência financeira expressiva desses e de outros cursos que sofrem a concorrência da oferta a distância (GIOLO, 2018, p. 89, grifo nosso).

As IES privadas usaram a oferta dessa modalidade de ensino para o lucro, com o desmonte da educação presencial e o esquecimento do objetivo de tornar o ensino acessível e universal. É importante enfatizar, também, que, na década de 1990, o Brasil estava aprofundando o conceito de tecnologias educacionais. Como já foi explicado, a internet estava sendo ampliada em uma escala global, porém, nos países periféricos, esse recurso ainda era pouco explorado. Dessa maneira, o MEC criou meios acessíveis e objetivos para a utilização das TDICs, a fim de possibilitar a formação continuada dos professores e auxiliar a Educação Básica. Duas políticas para a utilização das TDICs foram o Programa de Apoio Tecnológico à Escola (PAT),

instituído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e o Programa TV Escola.

O PAT foi inicialmente executado com base na Resolução nº 15, de junho de 1995 (BRASIL, 1995c), que o instituiu nas escolas das redes estaduais e municipais de Ensino Fundamental. O PAT estabeleceu o mínimo de 250 alunos por atendimento e também se ancorava na Instrução nº 1, de 12 de junho de 1995 (BRASIL, 1995a), que dispõe sobre a operacionalização do Programa de Apoio Tecnológico nas Escolas de Ensino Fundamental.

Posteriormente, a Resolução nº 21, de 7 de agosto de 1995 (BRASIL, 1995d), estende o apoio previsto na Resolução nº 15 para as escolas com mais de 100 alunos. O PAT ficou mais conhecido como *kit* tecnológico, que tinha, como meta, fornecer às escolas públicas do país um *kit* com uma televisão, um videocassete, uma antena parabólica e uma caixa de fitas VHS. Segundo Draibe e Perez (1999), o programa tinha como objetivo, inicialmente, atender às escolas estaduais e municipais com mais de 250 alunos no Ensino Fundamental. Contudo, dois meses depois, o limite das escolas foi reduzido para 100 alunos cada.

A execução se daria pela compra descentralizada dos equipamentos. Em outras palavras, as prefeituras municipais arcariam com parte dos itens para as escolas da rede municipal e as secretarias estaduais arcariam com parte dos itens para as escolas da rede estadual, convertendo uma cota federal para as secretarias comprarem no valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) do salário-educação (DRAIBE; PEREZ, 1999). O objetivo do *kit* era auxiliar o trabalho do professor em sala de aula.

Já o Programa TV Escola foi instituído pelo Protocolo de Cooperação Técnica nº 1, de 2 de junho de 1995, e celebrado entre os Ministérios das Comunicações e da Educação e a Secretaria de Comunicação da Presidência da República. Trata-se de um programa formado por ações televisivas destinadas à formação continuada dos professores e acesso às TDICs e a novas informações pelos alunos. O programa se organizava em um canal de televisão que era educativo e gerido em circuito fechado pela Fundação Roquette Pinto para todo o país (DRAIBE; PEREZ, 1999). A Fundação Roquette Pinto é uma organização social que exprime a seguinte razão jurídica: “Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto”. Desde a criação até 2019, manteve contrato de prestação de serviços para o MEC na

produção de conteúdo e gestão operacional (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2022).

É pertinente ressaltar que uma organização social, como será observado no decorrer desta pesquisa, caracteriza-se como uma política de terceiro setor, com o objetivo de não apenas minimizar as atividades estatais, mas, com a utilização de recursos privados, auxiliar o Estado (SANTOS; MOREIRA, 2018). Sendo com uma roupagem distinta, aproxima-se das privatizações e promove a introdução do privado nas instituições públicas.

A Fundação Roquette Pinto abrangia desde a produção e a execução de programas até a elaboração de capacitação de professores a distância mediante a TV Escola. Portanto, a TV Escola era um meio de trabalho que teria o objetivo de ampliar as TDICs, regido pela lógica empresarial, no sistema escolar. A proposta inicial se baseava na demanda da formação flexível, ou seja, sem certificação, com um elenco extenso e variado de programas, a critério da decisão do professor, conforme a necessidade de formação (BELLONI, 2003).

Esse recurso tecnológico para a formação dos professores foi pouco usado. Em consequência disso, o Programa TV Escola ampliou o público-alvo, ao abranger os alunos (BELLONI, 2003). A consideração dos alunos ocorreu, pois a utilização desse recurso para a formação continuada docente não obteve a aceitação dos professores de níveis superiores, mostrando-se desfavorável ao trabalho em sala de aula (BELLONI, 2003). A não aceitação ocorreu, porque a programação visava auxiliar e complementar a formação de professores apenas de nível médio, causando o desinteresse dos demais professores de nível superior (BELLONI, 2003). Além disso, o programa apresentou problemas técnicos, dado que as escolas, muitas vezes, não apresentavam uma infraestrutura que suportasse os equipamentos tecnológicos, tornando-os obsoletos.

Já em 1997, o MEC, com o objetivo de continuar o uso da tecnologia como um meio de trabalho no processo pedagógico, criou o Programa Nacional de Informática da Educação (ProInfo), desenvolvido pela SEED, pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997 (BRASIL, 1997a). Posteriormente, como será observado na subseção posterior, o programa mudou de nomenclatura, tornando-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

O objetivo do ProInfo era o de iniciar o processo:

[...] de **universalização do uso de tecnologia** de ponta no sistema público de ensino. A garantia de otimização dos vultosos recursos públicos nele investidos, reside, em primeiro lugar, na ênfase dada à **capacitação de recursos humanos**, que precede a instalação de equipamentos e responde por 46% do custo total do programa (BRASIL, 1997b, p. 2, grifo nosso).

Nota-se, logo na apresentação, que o objetivo de capacitar os recursos humanos parte da compreensão da **Teoria do Capital Humano (TCH)**²¹. Essa teoria foi sistematizada após a Segunda Guerra Mundial e a origem dela está vinculada às contribuições de Theodore W. Schultz, que recebeu o prêmio de Nobel da Economia em 1968, ao transformar a metáfora de capital humano em um programa de pesquisa na Universidade de Chicago e ao publicar as próprias obras para a comunidade.

Para Schultz (1973, p. 53), a característica “distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas”. Além disso, acrescenta que o capital humano se baseia no elemento que é adquirido no mercado ou pelo próprio investimento e que não pode ser vendido, mas somente adquirido. Em outras palavras, a teoria legitima a defesa de que um indivíduo, caso detenha a posse de um conjunto de saberes, competências, habilidades e credenciais, está habilitado para a competição de empregos disponíveis (ALVES, 2007). Diante disso, cria-se a idealização de que a escola e as políticas educacionais seriam o mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva (ALVES, 2007).

Um dos principais aspectos da TCH é o de que esse capital é deliberadamente produzido, com o investimento dos indivíduos, por intermédio do ensino e do treinamento, principalmente, no sistema escolar. Sustenta-se a compreensão de que, à medida que se amplia a educação, aumenta-se a renda e, por isso, é preciso desenvolver as habilidades e os conhecimentos nos alunos, visando ao aumento da produtividade e, conseqüentemente, das condições financeiras (ARAPIRACA, 1979).

Na disseminação da TCH, o investimento em capital humano é narrado como “um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual” (FRIGOTTO, 2010, p. 44). Entendendo que nenhuma nação deseja ser considerada atrasada e, com base nas orientações

²¹ Para saber mais sobre a TCH, ler Schultz (1973), Frigotto (2010) e Arapiraca (1979).

de Oos (como será observado na próxima subseção), os países começaram a criar políticas que objetivavam formar capitais humanos.

No Brasil, a partir de década de 1960, passa-se a obedecer ao receituário do economicismo veiculado à TCH e, a partir dos anos de 1990, com a utilização das TDICs, conceitos e categorias vinculados a essa teoria de ordem econômica, tais como flexibilização, “participação, trabalho em equipe, competitividade e qualidade total” (FRIGOTTO, 2010, p. 59), são inseridos no sistema escolar. Para a formação humana, as categorias perpetuadas são: “pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata” (FRIGOTTO, 2010, p. 59). Nessa lógica, na década de 1990, constata-se, na política educacional do ProInfo, a clareza do objetivo do MEC de perpetuar as políticas da TCH, que visava desenvolver a produtividade nos alunos e nos professores, a fim de gerar força de trabalho para a produção capitalista.

A lógica da TCH é aprofundada na constatação de que a:

[...] exigência de novos **padrões de produtividade e competitividade** em função dos avanços tecnológicos, a visão de que o conhecimento é a matéria-prima das economias modernas e que a evolução tecnológica vem afetando não apenas os processos produtivos, mas também as formas organizacionais, as relações de trabalho e a maneira como as pessoas constroem o conhecimento e requerem um novo posicionamento da educação (BRASIL, 1997b, p. 2, grifo nosso).

Trata-se de um posicionamento direcionado para o desenvolvimento de uma política para a educação, cujo principal objetivo é formar os alunos em sala de aula para destiná-los ao mercado de trabalho. A TCH é rejuvenescida com a ideologia neoliberal, a NGP e os desdobramentos do capital financeiro, elementos que materializaram políticas e programas educacionais tecnológicos que anunciavam, na teoria, que os objetivos eram a universalização, a melhoria da qualidade, o combate à desigualdade e a promoção da cultura e da equidade.

Esses enunciados foram observados no ProInfo, uma vez que os principais objetivos dele são: melhorar a qualidade do trabalho do professor com o aluno durante o processo de ensino-aprendizagem; diminuir a lacuna existente entre a cultura escolar e o mundo ao redor; propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico; e modernas tecnologias de informação e comunicação tornam crescentes as tendências de surgimento de uma sociedade planetária (BRASIL, 1997b).

Todavia, na prática, inicialmente, os equipamentos tecnológicos foram considerados insuficientes e inadequados para a quantidade de discentes matriculados por turma (SILVA, 2011), prejudicando o trabalho do professor. Isso resultou na dificuldade de separar o abismo, naquele período, entre as TDICs e o sistema escolar. Além do mais, os professores eram os principais agentes do programa, uma vez que deveriam receber uma formação para ensinar os alunos a utilizar os computadores na escola e melhorar a qualidade do trabalho, porém por ausência de capacitação dentro do sistema educacional, essas não ocorreram.

Salienta-se, ainda, no programa, a presença de uma carga horária ínfima em relação às demais disciplinas, além de os cursos de formação ensinarem apenas a utilização do pacote Windows, sem direcionar a capacitação para um software pedagógico ou sinalizar os demais recursos possíveis para uso dos computadores (SILVA, 2011). O ProInfo obteve continuidade nas políticas posteriores do MEC. Ele recebeu as mesmas características, como poderá ser observado na seção posterior, mas com ênfase no programa de formação de professores.

No segundo mandato, FHC (1999-2002) continuou as políticas de incentivo às TDICs e manteve Paulo Renato de Souza como Ministro da Educação. Já na proposta de governo denominada “Avança, Brasil: proposta de governo” (CARDOSO, 1998), FHC sinaliza a urgência de expandir os investimentos em ciência e tecnologia no papel estratégico de desenvolvimento do país. Além disso, enfatiza que produtos e serviços de inovação são fatores determinantes para a **competitividade das empresas**, a geração de empregos e o aumento da exportação. Logo, seria importante relacioná-los aos setores da educação, saúde, energia e meio ambiente (CARDOSO, 1998).

Outrossim, Cardoso (1998) indica no documento que o governo intensificará a difusão, no exterior, de informações sobre os avanços e as potencialidades do país, com o objetivo de atrair investimentos internacionais e gerar crescimento e transferências tecnológicas. Nota-se a extensiva presença da lógica da reforma empresarial no enunciado do então presidente, pois, ao assinalar que buscará a presença do capital financeiro e a competitividade em diversos setores, como já foi mencionado, perfaz por evidenciar o caráter reformador das políticas, nomeadamente, de setores sociais, como a educação.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). A criação do PNE foi

assegurada pela LDBEN, que afirma, no Art. 9º, que a União será incumbida de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). O PNE se originou de duas propostas enviadas para a Câmara dos Deputados: uma advinha da sociedade civil e a outra provinha do Poder Executivo.

Para Moreira e Lara (2012, p. 139):

Essas duas propostas poderiam ser contempladas como uma possibilidade de se iniciar um debate acerca da elaboração do PNE; porém isto não aconteceu, pois o presidente Fernando Henrique Cardoso definiu o plano do governo como anexo ao plano da sociedade brasileira.

O PNE aprovado “teve sua elaboração pautada nas políticas que vinham sendo implementadas pelo MEC sob a orientação das políticas mundiais para o desenvolvimento sustentável da economia” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 140). Nota-se que, durante a elaboração do referido plano, foram mantidos os interesses e os embates de distintos atores, visto que “uma lei, quando discutida, põe em campo um embate de força e traz consigo série de expectativas e até mesmo de esperança válidas para todos os sujeitos interessados” (CURY, 1998, p. 73). No entanto, na aprovação do PNE, evidenciou-se um distanciamento dos interesses da sociedade. Em decorrência disso, Valente e Romano (2002, p. 106) elucidam que o PNE final “é uma espécie de salvo-conduto para que o governo continue implementando” as políticas “que já vinha praticando”, isto é, políticas com caráter neoliberal, com a inviabilização do mecanismo de gestão democrática no ensino.

Essas políticas já estavam sendo implementadas, principalmente no que se refere às TDICs, pois o PNE apresenta 22 objetivos e metas para a EaD e as tecnologias educacionais, os quais tratam, sobretudo, dos seguintes pontos: ampliação do credenciamento de instituições EaD; criação de programas de educação; condições materiais para as escolas acessarem canais educativos e radiofônicos; ampliação da infraestrutura tecnológica; regulamentação de programas educativos pelos canais comerciais de rádio e televisão; ampliação da formação a distância para jovens e adultos no Ensino Fundamental; estabelecimento de parcerias com empresas privadas e IES; formação de professores em nível superior a distância; e criação de núcleos de tecnologia educacional (BRASIL, 2001).

Durante a ênfase sobre as TDICs, no próprio diagnóstico, o PNE discorre que:

[...] o País já conta com inúmeras redes de televisão e rádio educativas no setor público. Paralelamente, há que se considerar a **contribuição do setor privado**, que tem produzido programas educativos de boa qualidade, especialmente para a televisão. Há, portanto, inúmeras iniciativas neste setor (BRASIL, 2001, p. 46, grifo nosso).

Ao analisar a citação apresentada, salienta-se a ênfase na contribuição do setor privado no acesso a programas educacionais para a formação a distância. Ademais, na meta e objetivo 9, enfatiza que promoverá, “em parceria com o Ministério do Trabalho, as empresas, os serviços nacionais de aprendizagem e as escolas técnicas federais, a produção e difusão de programas de formação profissional a distância” (BRASIL, 2001, p. 48).

Observa-se que a busca por parcerias com o setor privado parte de uma estratégia aplicada para que o Estado não domine sozinho a prestação de serviços públicos. Com isso, as empresas privadas acabam por gerar lucros, ao se “inserirem não somente como provedoras de infra-estruturas, mas também como formadoras de ideias” (ROBERTSON, 2008, p. 583). Esta pesquisa parte da compreensão de que a formulação de parcerias entre instituições públicas e privadas parte das concessões do ideário neoliberal, em que o Estado cria condições para que o mercado possa se expandir e obter lucro.

O PNE também sustenta que o MEC “tem dado prioridade **à atualização e aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental** e ao enriquecimento do instrumento pedagógico disponível para esse nível de ensino” (BRASIL, 2001, p. 47, grifo nosso). Como exemplo de iniciativa, versa sobre os programas em andamento durante o próprio governo.

O PNE apresenta 15 objetivos e metas sobre educação, tecnologia e formação profissional que exploram as seguintes questões: sistema integrado de informações para as formações inicial e continuada; formação no trabalho; estabelecimento de parcerias para valorizar a formação focada na experiência dos docentes; transformação das redes de educação técnica em centros de educação profissional; estabelecimento de parcerias com a rede privada; fomento de parcerias com redes públicas e privadas na produção de programas EaD; e utilização de estruturas públicas e privadas para o treinamento de trabalhadores.

Inicialmente, o PNE afirma que o problema relativo à formação em escolas técnicas públicas de nível médio reside no fato de que a qualidade do ensino “está

associada a um custo extremamente alto para sua instalação e manutenção, o que torna inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional” (BRASIL, 2001, p. 49). Além disso, defende que a educação profissional é uma responsabilidade tanto do setor educacional (MEC) quanto das demais secretarias e setores (indústria, comércio, Ministério do Trabalho, serviços sociais), além de “contar com **recursos das próprias empresas**, as quais devem **financiar a qualificação dos seus trabalhadores**, como ocorre nos países desenvolvidos” (BRASIL, 2001, p. 49, grifo nosso). Por fim, o documento elucida a importância de dois tipos de formação: a formal, adquirida em uma instituição especializada, e a não formal, adquirida no trabalho.

No que diz respeito às novas políticas voltadas às TDICs, o governo lançou, em 2001, um programa de informatização do ensino público denominado Telecomunidade, com o objetivo de disponibilizar internet às escolas de Ensino Médio. Os recursos foram provenientes dos setores privados da área de fornecimento de internet mediante o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST). Mesmo não sendo proveniente do MEC, o Telecomunidade buscou ampliar a utilização da internet no ambiente escolar.

Retomando o primeiro questionamento, isto é, “como as políticas para a educação implementadas pelo MEC a partir de 1995 abordaram as TDICs no Brasil?”, em síntese, com base na análise mediada, as políticas educacionais durante esse período foram englobadas pela lógica empresarial e acompanharam os demais países centrais. Isso, conseqüentemente, intensificou a busca pela qualificação a partir do estabelecimento de parcerias com instituições privadas. As políticas objetivaram promover o desenvolvimento, a inovação e a transformação da educação com a utilização das TDICs, que são meios de produção para a força de trabalho.

Nesse período, a escola foi entendida como o local adequado para criar condições subjetivas e objetivas para a inserção do aluno em um emprego, sendo necessário começar pelos professores, formando-os para a utilização das novas TDICs no processo de trabalho com os discentes, a fim de que eles possam adentrar no mercado. O ponto fulcral deixa de ser os conteúdos tecnológicos ou os conhecimentos gerais e se volta à maneira de utilização das tecnologias em relação às exigências do mundo econômico (LAVAL, 2019).

Na conjuntura das exigências do mundo econômico neoliberal, as empresas visavam formar os trabalhadores com as novas tecnologias, para que eles se especializassem e conseguissem suprir as demandas do mercado. Logo, constatou-se que as políticas para a educação não foram distintas a partir dos anos de 1995. Antes de FHC assumir a presidência, no documento “Mãos à obra, Brasil: proposta de governo” (CARDOSO, 1994), já se assimilava que a:

[...] tecnologia da informação tornou-se a peça fundamental do desenvolvimento da economia e da própria sociedade. Isto significa que o atraso relativo do nosso país deverá ser necessariamente superado, como condição para retomar o processo de desenvolvimento. Não se trata apenas de alcançar uma maior difusão de um serviço já existente, por uma questão de equidade e justiça. Trata-se de investir pesadamente em comunicações, para construir uma infra-estrutura forte, essencial para gerar as riquezas de que o país necessita para investir nas áreas sociais (CARDOSO, 1994, p. 21).

Os investimentos em áreas sociais, como a educação, seriam exercidos com a difusão das TDICs. Todavia, Cardoso (1994, p. 22) apontava que era preciso privatizar essas tecnologias, pois elas eram “líderes da nova onda de expansão econômica, que se formou a partir da chamada terceira revolução industrial. Pode-se contar que não faltaram investidores interessados”. Ademais, não bastava privatizar as TDICs que seriam utilizadas nos setores sociais: para FHC, o país teria que avançar “na reforma da educação e nos estímulos à ciência e tecnologia para que tenha condições de forjar um novo modelo de desenvolvimento que gere empregos de qualidade superior” (CARDOSO, 1994, p. 4) ao que já se obtinha e, como consequência, alcance a economia mundial.

Entretanto, o governo, sob a implantação das políticas do MEC, apontava para a privatização de setores com as TDICs. Esses setores adentraram na reforma educacional, a fim de desenvolver um ensino voltado à geração de empregos e à promoção do avanço econômico. Também foram criadas políticas para formar os professores e capacitá-los para utilizar as novas tecnologias no processo de trabalho, com o objetivo de adaptá-los às TDICs que estavam sendo germinadas.

As políticas educacionais que se materializaram pelo PAT, TV Escola e ProInfo objetivaram fazer do trabalho pedagógico uma competência necessária para as empresas. Com formações continuadas flexíveis, essas políticas para a educação mostraram que as condições objetivas, como instalação, acompanhamento exigido

pela tecnologia e problemas técnicos, fizeram com que os trabalhos com as TDICs fossem onerosos em relação aos métodos tradicionais utilizados pelos professores.

Laval (2019, p. 222) explica que, embora o uso das tecnologias de informação seja indispensável e mesmo que as políticas desejem utilizá-las como meios de trabalho, “nada prova que a introdução maciça de computadores nas salas de aulas seja suficiente para elevar o nível escolar dos alunos”. Conquanto, como foi analisado, as políticas continuam a esperar que a utilização das TDICs resolva os problemas da educação.

Nesse período, também foi iniciado um processo de ampliação da modalidade de ensino a distância (EaD), com o objetivo de eliminar as fronteiras. Como resultado, fortaleceu-se a extensão do ensino como **mercadização** na escola, ou seja, houve a criação de concorrência entre os sistemas escolares, a ampliação de instituições privadas e o desenvolvimento da educação como um mercado promissor.

Por fim, seguindo a lógica neoliberal, durante a implementação de políticas pelo MEC, constatou-se o avanço das políticas direcionadas às TDICs no processo de trabalho do professor. Em que um novo questionamento se desenvolve: as políticas implementadas pelo MEC e direcionadas às recomendações e aos programas voltados às TDICs no processo de trabalho do professor da Educação Básica se alinham com as orientações do BM? Diante disso, em seguida, serão pesquisadas as orientações presentes nos documentos do BM, com o intuito de finalizar a seção respondendo ao questionamento e realizar o cotejamento de documentos, o que melhorará o panorama de visualização.

2.3 BANCO MUNDIAL E AS REFORMAS EDUCACIONAIS ORIENTADAS PARA USO DAS TDICS NO TRABALHO DO PROFESSOR

Nesta subseção, serão investigadas as políticas recomendadas pelo BM para a utilização das TDICs no processo de trabalho do professor de 1995 a 2002, a fim de averiguar se elas influenciaram as políticas educacionais brasileiras. Para tanto, inicialmente, será tecido um breve pressuposto histórico, político e econômico do BM, com o objetivo de possibilitar a compreensão de que a educação faz parte de um todo que se articula com as orientações internacionais.

Posteriormente, será pesquisado o contexto de 1995 a 2002, com a análise documental dos seguintes textos: 1) “Prioridades y Estrategias para la Educación: Examen del Banco Mundial” (BANCO MUNDIAL, 1996); e 2) “Estrategia Sectorial de Educación” (BANCO MUNDIAL, 2000). A análise dos documentos do BM permitirá decifrar, nos textos, as narrativas veladas e anunciadas, o que, por conseguinte, possibilitará o entendimento de como elas se “articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade para que supere o modo de produção capitalista” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 89).

Na conjuntura das primeiras articulações e da influência do BM, cabe informar que o Grupo Banco Mundial (BM) foi fundado na Conferência de Bretton Woods, ocorrida em 1945 após a Segunda Guerra Mundial. A primeira instituição que constituiu o BM foi o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), operando, em 1944, na Europa (WHO..., 2024). Em 1947, o BIRD continha 42 países-membros. Já em 1967, contava com 106 países e, em 2008, detinha 185 países-membros (PEREIRA, 2009). Por fim, em 2022, havia 189 países-membros (WHO..., 2024).

Os fundos do BIRD são captados pelos mercados financeiros mundiais (WHO..., 2024), o que permite, desde 1946, a geração de mais de US\$ 500 bilhões de empréstimos, dos quais cerca de US\$ 14 bilhões são capitais comprometidos por governos acionistas (WHO..., 2024). A principal função do BIRD é prover empréstimos, financiamentos e assessoramento técnico, além de fornecer produtos de gestão de risco aos países elegíveis para o recebimento (WHO..., 2024; PEREIRA, 2009). Os países de renda média se tornaram os principais clientes do BIRD, tanto para receber os serviços quanto para ser acionistas. Os países de rendas inferiores são apenas clientes, com o objetivo, segundo o Banco Mundial, de reduzir a pobreza e aumentar a prosperidade sustentável (WHO..., 2024).

Para o BM, a pobreza é entendida, no período em análise, como fruto da desigualdade dos países que foram devastados pela guerra. Em outras palavras, não eram consideradas as particularidades sociais, nem as necessidades objetivas para a sobrevivência dos grupos populacionais desses países. O desenvolvimento econômico era apresentado como o principal instrumento para o combate à pobreza, e a infraestrutura era compreendida como o principal investimento (REDON; CAMPOS, 2021).

Com o objetivo de diminuir a pobreza, em 1946, o BIRD buscou iniciar a reconstrução econômica internacional após a Segunda Guerra Mundial. O primeiro empréstimo foi para a França e, posteriormente, para os demais países europeus. Todavia, após o Plano Marshall de 1947²², que buscou realizar a reconstrução dos países, o BIRD mudou o foco e financiou projetos de infraestrutura em todo o mundo, com ênfase nos setores de energia, irrigação e transporte (WHO..., 2024), e visava criar estratégias para combater o avanço da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) na denominada Guerra Fria.

A Guerra Fria ocorreu entre os EUA e a URSS. Uma parte do globo era controlada pela URSS, enquanto os EUA exerciam a dominância e o controle sobre o resto do mundo capitalista, assumindo o que restava “da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais” (HOBSEBAWM, 2003, p. 224). Ambos usavam ameaças nucleares como base de negociações para fins de políticas internas, assolando o confronto entre as potências e perpetuando 40 anos de confronto baseado na suposição de ataque nuclear. A Guerra Fria findou quando “uma ou ambas as superpotências reconheceram o sinistro absurdo da corrida nuclear, e quando uma acreditou na sinceridade do desejo da outra de acabar com a ameaça nuclear” (HOBSEBAWM, 2003, p. 246)

No contexto do BM, após o Plano Marshall, em 1956, o BIRD criou a Corporação Financeira Internacional (IFC) para se concentrar exclusivamente no financiamento destinado ao setor privado, com o objetivo de: (1) incentivar as empresas com empréstimos, investimento de capital, títulos de dívidas e garantias; (2) mobilizar o capital dos cofinanciadores e investidores por intermédio da sindicalização, dos empréstimos paralelos e outros meios; e (3) promover serviços de consultoria a empresas e a governos para estimular o investimento privado e melhorar os negócios (IFC, 2022).

A IFC financia projetos com fins lucrativos e aplica taxas de mercado a todos os produtos e serviços. Os recursos são obtidos no mercado internacional de capital, em sua maioria, por emissão de bônus, ou seja, no universo da valorização financeira (PEREIRA, 2009). O primeiro empréstimo foi para o Brasil, no valor de US\$ 2 milhões, para a fabricação de equipamentos elétricos (WHO..., 2024). Além

²² Em síntese, o Plano Marshall foi um programa de ajuda econômica dos EUA para os países devastados pela Segunda Guerra Mundial. Ele foi fundamental para a criação de condições basilares para a reconstrução do poder da Europa e, ao mesmo tempo, possibilitou aos EUA a contenção do bloco soviético (MUNHOZ, 2020).

do mais, foram financiadas três disputas internacionais: a nacionalização da indústria petrolífera iraniana; o desenvolvimento do sistema de água do Rio Indo; e o financiamento da Represa Alta de Aswan Nilo (WHO..., 2024). É nesse contexto que o BM inicia o processo de regulação transnacional, ou seja, de desenvolvimento de políticas e orientações aos países em troca de investimento de capital, títulos de dívidas e garantias.

Em 1960, o BM, já composto pelo BIRD e IFC, criou a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA) para fornecer recursos aos países mais pobres, considerados “menos dignos de crédito” (WHO..., 2024). Esses empréstimos são a longo prazo (de 30 a 40 anos) e com taxas de juros ínfimas para os países pobres que, em decorrência do próprio nível, não obtêm acesso ao mercado de capitais e não são elegíveis ao financiamento do BIRD (PEREIRA, 2009).

Interessante pontuar que, na prática, os critérios de elegibilidade da IDA para os empréstimos não se configuravam apenas no nível de pobreza, mas também era necessário que os clientes, a nível nacional, comprometessem-se com as políticas econômicas consideradas sólidas e responsáveis (PEREIRA, 2009). Nesse período, já se observava a influência do BM nas políticas destinadas aos países periféricos, uma vez que, ao utilizar os serviços da IDA, solicitava que o país cumprisse as demandas.

Nos contextos econômico e político mundiais da década de 1960, a economia crescia, pois a “produção mundial de manufaturas quadruplicou entre o início da década de 1950 e o início da década de 1970, e, o que é ainda mais impressionante, o comércio mundial de produtos manufaturados aumentou dez vezes” (HOBSEAWM, 1995, p. 257). Esse período é considerado a **Era de Ouro**, dado que a produção industrial se expandia e, em conjunto, a produção de grãos duplicava. Os investidores imobiliários geravam lucros com especulações e o preço do barril de petróleo saudita custava um valor ínfimo (menos de dois dólares), o que tornava a energia barata (HOBSEAWM, 1995).

Segundo Gomes, Souza e Rodrigues (2020, p. 4), nesse momento, presenciava-se o Estado de bem-estar social “como um projeto que objetivava recuperar as economias capitalistas destruídas pela Segunda Guerra Mundial”. A conjuntura econômica detinha um padrão de taylorismo-fordismo, baseando-se na produção em massa das mercadorias e na presença da produção verticalizada e

homogeneizada no processo de fabricação dentro das fábricas, recorrendo minimamente ao setor terceirizado (PAULO NETTO; BRAZ, 2008).

Na América Latina, segundo Ugá (2004), nesse período, a difusão da narrativa exposta foi distinta, visto que os países que a integram estavam enfrentando o endividamento externo. No caso do Brasil, de 1949 a 1954, foram financiados projetos pelo BM no montante de 194 milhões de dólares, totalizando 14% dos empréstimos aprovados pelo banco nessa época. Nos anos consecutivos, isto é, de 1955 a 1957, e, posteriormente, de 1960 a 1964, o BM passou a não aprovar empréstimos para o Brasil por discordância do viés nacionalista do governo de Getúlio Vargas (1930-1945 / 1951-1954), pelo desequilíbrio nos pagamentos e pelo rompimento do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) com o FMI (SOARES, 1998).

Em 1961, com a renúncia de Jânio Quadros, João Goulart (1961-1963) assumiu o governo com um projeto nacional desenvolvimentista e o limite de lucro em até “10% do capital registrado das empresas estrangeiras em território brasileiro, ficando o restante dos lucros para investimentos na ampliação do parque industrial do Brasil. Dessa forma, buscava-se fortalecer o capital nacional” (GOMES *et al.*, 2020, p. 4).

João Goulart não buscou romper com o modelo econômico vigente, contudo, com uma abordagem que objetivava modernizar as relações econômicas, perpetuou uma contradição de conflitos com a elite ligada aos interesses externos e com a classe trabalhadora, que se encontrava em condições pauperizadas. Esse cenário, associado aos esforços do empresariado e das Forças Armadas, passou a questionar o mandato de João Goulart. Somando o apoio da Embaixada dos EUA, da imprensa e da igreja, foi difundido o pânico em decorrência do medo de uma possível revolução comunista (GOMES *et al.*, 2020) que assombrava os países da América Latina.

Essa conjuntura permitiu o Golpe de 1964, que “fez parte de uma estratégia de derrubada de governos com o apoio dos Estados Unidos em diferentes nações latino-americanas” (GOMES *et al.*, 2020, p. 6). Esse golpe foi exercido com base nos interesses da elite em impedir qualquer avanço para a classe trabalhadora e foi marcado pelas desigualdades sociais, concentração de renda, repressão, remodelação do arcabouço jurídico, suspensão da liberdade de expressão e alteração da legislação (GOMES *et al.*, 2020), perpetuando uma ditadura civil-militar.

No contexto mundial, nomeadamente, a partir de 1965, o BM promoveu a Convenção sobre a Resolução de Conflitos relativos a Investimentos entre Estados e Nacionais de outros Estados, com o intuito de proporcionar uma alternativa para diminuir os conflitos legais entre as empresas privadas e estados em diferentes países (PEREIRA, 1998). Nessa convenção, criou-se o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID), que desenvolve mecanismos internacionais de conciliação e arbitragem para as disputas de investimentos.

O ICSID também se vinculou ao BM e objetivou engendrar mecanismos internacionais para a solução de controvérsias na disputa por investimentos estrangeiros, a fim de contribuir com o aumento do fluxo de capital nos países periféricos. Essa instituição prevê a resolução de litígios por conciliação, arbitragem ou apuramento de fatos das partes envolvidas, ou seja, investidor e Estado (ICSID, 2022).

No ano 1968, o BM remodelou as próprias políticas no que se refere à redução da pobreza. O banco evidenciou que, para a diminuição da pobreza, não era necessário somente o crescimento dos países, visto que, mesmo com o aumento das taxas econômicas, a maior parte da população dos países periféricos persistia em condições ínfimas de sobrevivência (REDON; CAMPOS, 2021). Para ir além da pobreza, o BM sustentava que era pertinente a criação de projetos específicos para o desenvolvimento do país mediante o desenvolvimento de recomendações para as políticas setoriais.

Outrossim, expandiu-se o número de empréstimos setoriais para os países, sendo majoritariamente para: meio ambiente, desenvolvimento rural, água, saneamento, educação e saúde (WHO..., 2024). Porém, para os setores sociais, como educação e saúde, os empréstimos eram ínfimos, pois o BM se concentrou em modalidades e projetos considerados produtivos, como a agroexportação, além dos setores tradicionais, como infraestrutura (PEREIRA, 2009). Com isso, a regulação transnacional se expandiu para outros setores, aumentando investimentos, financiamento, orientações e, consequentemente, a influência.

Esses projetos foram organizados e aconselhados por economistas, a fim de conduzir os países ao financiamento e ao desenvolvimento de políticas a esses setores. Posteriormente, técnicos de outros setores, tais como antropologia, sociologia e ciências ambientais, foram contratados para auxiliar os países nas políticas (WHO..., 2024). Diante do exposto, entende-se que é inquestionável a

importância de especialistas para executar e criar o acompanhamento e o assessoramento de políticas públicas. Contudo, enfatiza-se que, para que essas políticas sejam concretas, é preciso que pesquisadores, especialistas e profissionais da área estejam no respectivo processo de elaboração.

Nos anos de 1980, os projetos setoriais para erradicar a pobreza lentamente deixam de ser o ponto central do BM para ingressar a narrativa de criação de **ajustes estruturais** (REDON; CAMPOS, 2021). O ajuste estrutural é uma “uma modalidade de empréstimo não vinculada a projetos, mas sujeita a condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial” (SOARES, 1998, p. 21). Esses empréstimos necessitam da aprovação e de acordos prévios com o FMI, o que envolve uma multiplicidade de exigências “sem qualquer relação direta com o setor em questão, marcando um crescente intervencionismo calcado na expansão dos instrumentos de pressão exercidos pelo Banco para impor suas políticas” (SOARES, 1998, p. 22).

Os objetivos dos programas de ajustes estruturais são assegurar o pagamento das dívidas e fazer desaparecer as políticas indesejadas dos países por meio de reformas. O ajuste representa uma condição para a renegociação das dívidas e a realização de novos empréstimos (REDON; CAMPOS, 2021). Em outras palavras, nesse jogo de interesses, a influência perpetuava nas diretrizes internacionais fornecidas pelo BM aos países signatários.

O primeiro empréstimo de ajuste estrutural foi de US\$ 200 milhões para a Turquia, em 1980, que vivenciava um golpe militar. Naquele momento, o BM observou uma oportunidade para a execução de um programa assentado de ajustamento (PEREIRA, 2009). Como resultado, o novo governo turco, liderado pelo Chefe do Estado Maior, General Kenan Evren (1980-1989), colocou em prática as prescrições do BM com uma agenda “orientada, entre outros objetivos, para a redução do déficit fiscal, a redução de investimentos públicos, o aumento de incentivos às exportações e a gestão de dívida externa” (PEREIRA, 2009, p. 158).

Nos anos seguintes, o BM forneceu uma sequência de empréstimos de ajuste estrutural para os países que visavam, no âmbito das políticas econômicas:

[...] liberalizar o comércio, alinhar os preços ao mercado internacional e baixar tarifas de proteção; desvalorizar a moeda; fomentar a atração de investimento externo; promover a especialização produtiva e expandir as exportações, sobretudo primárias (PEREIRA, 2017, p. 397).

Nessa conjuntura de ajustes estruturais, o BM evidenciou a importância das políticas sociais e da administração estatal. A principal meta do ajuste era a redução do déficit público com:

[...] a) o corte de gastos com pessoal e custeio da máquina administrativa; b) a redução drástica ou mesmo a eliminação de subsídios ao consumo popular; c) a redução do custo per capita dos programas; d) como principal novidade, a reorientação da política social para saúde e educação primárias e a focalização do gasto em grupos em extrema pobreza (PEREIRA, 2017, p. 397).

Observa-se que o foco do BM se redirecionava para a ineficiência do Estado e, em troca, como redenção, a eficiência dos mercados privados (PEREIRA, 2017). Com o intuito de direcionar para a produtividade, que é aclamada pelo mercado, a redução da pobreza deixa de ser a principal característica do BM para adentrar a preocupação com os ajustes estruturais nos países-membros. No ano de 1985, na Assembleia de Governadores do Banco Mundial, criou-se uma nova afiliada de seguradora de investimentos, a chamada Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), com o desígnio de:

[...] promover o investimento estrangeiro direto (IED) nos países em desenvolvimento, proporcionando garantias (seguro contra riscos políticos e melhoria do crédito) a investidores e mutuantes. As garantias da MIGA protegem os investimentos contra riscos não comerciais e podem ajudar os investidores a obter acesso a fontes de recursos em melhores termos e condições financeiras (MIGA, 2015, p. 1)

A missão da MIGA era aumentar os fluxos de capital e tecnologia para os países periféricos (MIGA, 2022). No dia 12 de abril de 1988, a MIGA foi estabelecida como um novo membro do BM e se tornou financeiramente acessível a todos os países-membros. A função da MIGA era definida paralelamente com os demais membros do BM, o que incluía promover e apoiar o crescimento econômico dos países, reduzir a pobreza e melhorar a condição de vida das pessoas (MIGA, 2022).

A MIGA participou do BM em conjunto com as demais instituições, possibilitando que ele fizesse maiores investimentos nos países considerados em desenvolvimento. Os investimentos da MIGA, majoritariamente, voltam-se à expansão, à modernização e ao aperfeiçoamento de projetos existentes e novas

aquisições, incluindo privatizações de empresas e propriedades do Estado (MIGA, 2022).

Na década de 1980, o objetivo do BM era criar programas de ajustes estruturais que consistiam na estabilização da economia com o arrocho salarial, o corte de gastos sociais e a redução de investimentos públicos (PEREIRA, 2015). No Brasil, ocorria o término da ditadura civil-militar, que “não resultou no fim da hegemonia burguesa ou na punição dos responsáveis pelos crimes de perseguição, tortura ou, até mesmo, do assassinato a opositores, sob custódia do estado” (GOMES, 2023).

A hegemonia da classe dominante também se perpetuava no Brasil, diante do alinhamento com as políticas preconizadas pelo BM:

[...] a fim de corrigir os desvios decorrentes da ampliação do sufrágio universal; da introdução, na arena política, dos interesses dos despossuídos; das pressões dos trabalhadores pelos direitos sociais e humanos e das reivindicações das organizações não governamentais, recolocando os Estados na condição de exportadores de capitais e importadores de tecnologias (SILVA, 2002, p. 24)

Com o objetivo de realizar essas correções, no início da década de 1980, o país assinou o primeiro acordo de estabilização com o FMI e se enquadrou nas exigências do BM, “adotando uma política recessiva voltada para o ajustamento às necessidades de pagamento da dívida externa” (SOARES, 1998, p. 33). Além disso, foram adotados programas de estabilização, com a aplicação de ajuste estrutural, o que favoreceu a internacionalização “da política macroeconômica sob o controle direto do Fundo Monetário e do Banco Mundial e subordinou os governos nacionais” (SILVA, 2002, p. 35). Na prática, esses OOs modificaram os desenhos jurídicos institucional e social, ao gerenciarem as políticas macroeconômicas dos países devedores.

No contexto mundial, em 1989, Pereira (2017) elucida que as principais instituições privadas e públicas, além dos atores que anunciavam a busca pela liberalização da economia internacional, realizaram uma reunião para alcançar e planejar os passos das próximas décadas, o que ficou conhecido como Consenso de Washington. Esse consenso demarca o encontro de funcionários do governo estadunidense especializados em assuntos da América Latina, representantes de OOs e instituições internacionais e economistas, a fim de proceder às avaliações

das reformas econômicas que seriam empreendidas na América Latina (RIZZOTTO, 2000).

Para Williamson (2003), o Consenso de Washington foi caracterizado por proposições que as instituições sediadas em Washington acreditavam ser adequadas para os países da América Latina. Esses países estavam em busca de uma agenda que visasse auxiliar na reformulação das próprias políticas e, concomitantemente, no crescimento econômico. Nesse encontro, foram definidas as políticas macroeconômicas que objetivavam “a desregulamentação da economia com abertura comercial e financeira, o equilíbrio das contas públicas com a privatização das empresas estatais, a flexibilização da mão-de-obra e o estabelecimento de uma taxa cambial” (RIZZOTTO, 2000, p. 103). Essas políticas foram orientadas como reforma aos países da América Latina para as próximas décadas.

É importante destacar que, nesse período, nos contextos econômico e político, o mundo vivenciava a crise do socialismo real, com o fim da URSS, ausência do Estado de bem-estar social e o impulsionamento do neoliberalismo nos países centrais e, em especial, na América Latina. Isso, uma vez que, com o fim da URSS, aumentou-se o imperialismo dos EUA e foi aprofundada a defesa dos postulados neoliberais, com a defesa do capital desregulado. Esses postulados passaram a definir os parâmetros das políticas do FMI e do BM, primeiramente, “no mundo anglo-saxão, porém mais tarde em boa parte da Europa e do Mundo” (HARVEY, 2005, p. 130).

Os OOs utilizaram a própria atuação como assessores e intelectuais coletivos para que pudessem operar e aprofundar o imperialismo estadunidense, com o avanço de políticas de privatização e liberalização do mercado. Por exemplo, o BM “tratou a África do Sul pós-apartheid como amostra de maior eficiência que se pode alcançar com a privatização e a liberalização de mercados” (HARVEY, 2005, p. 131). Ademais, as políticas do BM visavam à restrição dos gastos públicos com o bem-estar social e, após as recomendações do Consenso de Washington, o BM iniciou o processo de orientações para o “aprofundamento das políticas de abertura comercial, desregulamentação e privatização iniciadas nos anos 1980” (SILVA; AZZI; BOCK, 2005, p. 9).

Desse modo, ampliou-se a regulação do BM, com o objetivo de influenciar as políticas nacionais mediante a destinação de normas, financiamentos, orientações e

assessoramentos técnicos aos países periféricos. Esses elementos exigiam a flexibilização do mercado, a alteração das legislações trabalhista e previdenciária e a reforma do sistema educacional (SILVA; AZZI; BOCK, 2005). Segundo Ugá (2004, p. 56), foi na década de 1980 que os países da América Latina adotaram o receituário neoliberal; logo, a partir desse período, “a estratégia de política econômica da América Latina passou voltar-se toda para um tema central: a renegociação da dívida externa”.

A partir de 1990, o BM se reapropria da narrativa de combate à pobreza. Redon e Campos (2021) elucidam que, nesse período, as políticas para o desenvolvimento econômico dos países periféricos proferiam que a pobreza representa o não acesso dos sujeitos aos bens e aos serviços sociais (REDON; CAMPOS, 2021). Também era defendido que, para erradicá-la, é pertinente que se obtenha trabalho para a população, isto é, mão de obra, uma vez que ela gera oportunidades e serviços sociais básicos, como nutrição, planejamento familiar e atendimento médico, capacitando e permitindo que uma pessoa sem condições tire proveito das oportunidades (BANCO MUNDIAL, 1997), explicitando as contradições perpetuantes na sociedade capitalista.

Ainda, para combater a pobreza, o BM elenca a necessidade de os governos criarem serviços sociais direcionados para a educação e a saúde, com ênfase na classe mais pauperizada. Também defende a urgência de políticas focalizadas para o aumento do capital humano e, conseqüentemente, da produtividade. Os resultados dessas recomendações, caso seja seguida a receita, de acordo com o BM, residirão em uma renda mais alta para os indivíduos, que estarão mais aptos para competir com os outros por um emprego no mercado de trabalho (UGÁ, 2004).

Outro fator presente nas políticas orientadas pelo BM e que ganha ênfase nesse período é o conceito de regulação baseada na **governança** (*governance*), definida como a maneira com que o poder é exercido na administração de recursos para o desenvolvimento social e econômico de um país. Para o BM, o fracasso das políticas é devido a uma “crise da governança”, entendida como um obstáculo para o crescimento dos países periféricos. Logo, sob a ótica do BM, é essencial que esses países tenham, como pauta, a boa governança, ou seja, a boa gestão para o desenvolvimento da administração de um país. Nesse sentido, a boa governança é necessária para criar e sustentar um ambiente que é forte e equitativo, tornando-se

um complemento essencial para as políticas econômicas sólidas dos países (THE WORLD BANK, 1992).

Na visão de Macedo (2021), com a governança, obtém-se o suporte necessário para que o BM oriente a reformulação do papel do Estado nos países periféricos, visto que ela se refere às novas configurações e à inserção de novos atores nas obrigações que, antes, eram atribuídas ao Estado. Aqui, observa-se a influência do BM nas regulações nacionais, com a destinação de funções que eram estatais para a regulação local. Em outras palavras, instituições privadas locais e internacionais começaram a adentrar em todos os setores, nomeadamente, o social, e criaram uma agenda padronizada, a fim de que todos os países-membros se alinhem à governança nas próprias gestões, para que recebam o financiamento e os mecanismos de incentivos do BM.

No que se refere a educação, ela passou a fazer parte de uma **Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)** (DALE, 2004). A AGEE é uma **agenda** padronizada para a educação e o termo “global” é definido como as “forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações” (DALE, 2004, p. 426). Em um período de mundialização do capital, as políticas educacionais orientadas pelos OOs e pelas instituições internacionais direcionam para uma equalização das agendas políticas, sendo uma agenda única e ao interesse da economia global.

No contexto da agenda, o BM desenvolveu documentos, políticas e orientações para os países periféricos, com a finalidade de que essa padronização fosse aferida por avaliações em larga escala. Além disso, a Matemática e a língua materna foram elegidas como as bases do ensino (MAUÉS, 2021). Para isso, utilizou-se a concepção da NGP, “empregando o estabelecimento de metas, a descentralização do processo, a accountability, que implica na responsabilização dos agentes escolares e na ênfase dos resultados” (MAUÉS, 2021, p. 195).

Como resultado, o BM desenvolveu reformas educacionais que objetivavam formar um capital humano²³ direcionado para o mercado de trabalho, em que a educação é proclamada como instrumento de diminuição da pobreza. Importante lembrar que o capital humano se baseia na TCH, que obtém avanço com as

²³ Ver discussão sobre a TCH na página 85.

políticas neoliberais de 1990 e é inserida na educação, com o objetivo de priorizar o ensino voltado para o mercado de trabalho, isto é, “para a produção e formação de trabalhadores e/ou de novas medidas transplantadas no trabalho produtivo da sociedade capitalista” (PUZIOL; MOREIRA, 2008, p. 2).

Subordinado a essa teoria, o BM apresentava fórmulas para reduzir a pobreza e o analfabetismo com base na sustentação de que a educação escolar é o maior investimento em conjunto com a modernização tecnológica das escolas. Também passa a apregoar para os países financiados que, para obter o aprimoramento da qualidade da educação, era necessária a efetivação de políticas com base nos regulamentos do mercado, visando à produtividade dos indivíduos por meio das reformas educacionais (SILVA, 2002).

Como já explicado, esse contexto, foi aplicado no Brasil durante o governo de Fernando Collor (1990-1992), que tomou medidas de liberalização comercial e ajustes estruturais para a estabilização econômica e a realização de reformas. No quesito “empréstimos para a educação”, no período de 1987 a 1994, eles passaram de 2% para 29% do total realizados pelo BM, ampliando a dependência de financiamentos externos por parte do país e os *déficits* na realização dos pagamentos (SILVA, 2002).

Diante disso, as reformas educacionais foram ampliadas a partir do governo FHC, partindo da hipótese de que foi instaurado o processo de abertura econômica e privatizações, coincidindo com as propostas do BM. A principal premissa do BM era a de que, com o desenvolvimento tecnológico, os países perpetuariam mudanças na estrutura econômica, na indústria e no mercado de trabalho. Para a educação, era necessário atender à “crescente demanda econômica, para formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldade e que contribuam para a constante expansão do conhecimento” (BANCO MUNDIAL, 1996). Portanto, os países deveriam fazer parcerias com empresas privadas e organizações sem fins lucrativos.

Ao investigar o documento “Prioridades y Estrategias para la Educación: Examen del Banco Mundial”²⁴ (BANCO MUNDIAL, 1996), destaca-se que ele resume os estudos do BM sobre a educação do período de 1980 a 1995. Com o

²⁴ A primeira publicação deste documento se deu na língua inglesa, com o título “Priorities and strategies for education: a World Bank Review”. Contudo, nesta pesquisa, o relatório analisado corresponde à publicação em espanhol.

objetivo de criar estratégias para os governos que efetivaram empréstimos, está dividido em três seções: 1) apresenta as perspectivas para a educação alinhadas ao crescimento econômico e do mercado; 2) sinaliza seis reformas educacionais para os países; e 3) mostra como foram perpetuados os contextos político e social dos países que implementaram as reformas e é exibido um apanhado histórico do BM para a educação (BANCO MUNDIAL, 1996).

A escolha deste documento decorreu do fato de que ele recomenda opções para o desenvolvimento das políticas educacionais e o papel “que os governos podem desempenhar na aplicação das políticas financeiras e administrativas sólidas, para estimular a expansão do setor privado e a melhoria do funcionamento das instituições públicas” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. XI, tradução nossa). Além disso, está fundamentado nas políticas e nas reformas para a educação e abrange o recorte temporal desta seção.

Sobre a utilização das TDICs, o documento enfatiza que, para que aconteçam o crescimento e as mudanças tecnológicas, urge o aumento das taxas das economias dos países. Entretanto, essas mudanças apenas são possíveis se os trabalhadores tiverem a “**acumulação do capital humano**, e especificamente, do conhecimento, no qual facilita o desenvolvimento de novas tecnologias e torna-se uma fonte de crescimento autossustentável” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 22, grifo e tradução nossos).

Para Coraggio (1998), a lógica do capital humano, nos documentos do BM, gera a convicção de que é necessário “investir nas pessoas” para que haja uma melhor probabilidade de serem realizados trabalhos produtivos e obter renda. Porém, em uma sociedade capitalista, a efetivação dessas capacidades depende de outros recursos, como crédito, moradia, alimentação, saúde e direitos sociais. Ademais, a categoria “formar capital humano” se mostra recorrente para o BM, nomeadamente, no que diz respeito ao trabalho do professor e à utilização das novas TDICs.

Nessa lógica, o documento mostra que a educação aumenta a produtividade e melhora a capacidade de aprender. Todavia, para colher os benefícios, é necessário oferecer oportunidades de aprendizagem produtivas e com inovações tecnológicas, pois as “mudanças tecnológicas produziram ao mesmo tempo a desqualificação de muitos trabalhadores que anteriormente exigiam poucos

conhecimentos especializados e agora maior demanda” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 28, tradução nossa).

O documento também relata que a utilização das TDICs é uma importante esfera para as escolas dos países-membros, uma vez que auxiliará na qualificação dos profissionais para o mercado de trabalho e no desenvolvimento de capital humano. Em seguida, o BM define que um dos principais problemas do sistema educativo é a demora dos países em realizar a reforma educacional. Isso, para o BM, torna-se preocupante, visto que:

[...] os avanços tecnológicos estão acelerando e junto com eles as mudanças nas estruturas econômicas. Nestas circunstâncias os atrasos **na reforma do sistema educativo** em acompanhar a economia pode significar menos crescimento e mais pobreza (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 51, grifo e tradução nossos).

Observa-se que o BM faz uso da narrativa que preconiza que, para acompanhar as mudanças tecnológicas, os países terão que reformular os próprios sistemas educativos. Isso gera impactos no trabalho do professor com a utilização das TDICs para o Ensino Médio, ao exigir que esse profissional trabalhe com as disciplinas de Ciências, Tecnologia, Matemática e Inglês, uma vez que elas serão direcionadas para o currículo profissional do aluno e buscarão “incluir cada vez mais **competências** tecnológicas básicas” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 89, grifo e tradução nossos). O documento, ao explicitar o foco na linguagem, na ciência, na tecnologia e na matemática, tende a ignorar as demais disciplinas e direcionar o trabalho do professor para o desenvolvimento de competências das TDICs para o mercado de trabalho.

Ainda em relação ao trabalho do professor, o documento define que, para obter êxito no trabalho pedagógico, a capacitação em serviço se torna a principal estratégia para a introdução de novas teorias ou técnicas de práticas de ensino (BANCO MUNDIAL, 1996). Também acrescenta que o EaD, para a formação continuada, é mais rentável para o Estado do que a realizada em IES presenciais (BANCO MUNDIAL, 1996).

Coraggio (1998) explica que a orientação da formação continuada a distância pelo BM é um dos programas paliativos para a formação do professor quando o Estado não investe na formação prévia desse profissional. Compreende-se, nesta pesquisa, que incentivar a formação continuada em EaD em detrimento do ensino

presencial é descentralizar a responsabilidade do Estado na formação em serviço dos professores.

No que concerne aos meios de trabalho, o documento ressalta que, para o trabalho do professor, esse profissional pode utilizar desde giz até computadores (BANCO MUNDIAL, 1996). Alguns países, segundo o Banco Mundial (1996), usam televisores, aparelhos de rádio e computadores, entendidos como as novas tecnologias para “aumentar a eficiência da educação por meio de programas de computadores que melhoram o desempenho dos alunos e novos meios de fornecer instrução e recursos educacionais para a população carente” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 93, tradução nossa). Nota-se que as TDICs, passa a ser instrumentos necessários para que ocorra eficiência no ensino e aprendizagem.

Expõe, também, que o uso de sistemas de CD-ROM, multimídias e aplicativos no trabalho do professor possibilita a melhoria do desempenho dos alunos nas disciplinas e permite que eles perpassem os limites tradicionais da sala de aula (BANCO MUNDIAL, 1996). Para o BM:

Os professores podem alcançar os alunos através da televisão interativa, teleconferências, conferências por computadores, sistemas áudio-gráficos de transmissão de voz e dados, quadros brancos eletrônicos, canetas eletrônicas partilhadas e levas, fax, correio acústico, quadros de avisos em computadores e e-mail. Os sistemas de transmissão incluem satélites com micro-ondas, de fibra óticas e microcomputadores conectados a redes locais e internacionais (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 93-94, tradução nossa).

Em síntese, o documento do BM adere que as políticas para a educação nos países-membros devem visar, em sua formulação, a utilização das TDICs para: o desenvolvimento e a acumulação de capital humano; a criação de competências por disciplinas específicas, em que serão utilizadas as TDICs; a formação continuada dos professores a distância como forma mais rentável para o Estado; e a utilização das TDICs para uma maior eficiência da educação. Portanto, é inquestionável a importância das TDICs no processo de trabalho do professor dentro da sala de aula. Porém, como foi possível constatar, as recomendações do BM objetivam a utilização das tecnologias para atualizar, formar, habilitar e qualificar o discente apenas para o mercado de trabalho.

Para a qualificação em um contexto que visa ao desenvolvimento informacional, o BM defende a ideia de que é mais seguro investir na educação básica dos alunos. Isso, porque, segundo Coraggio (1998, p. 105) para o BM, a

palavra “básica” “refere-se tanto à sua posição lógica de base de conhecimentos (leitura, escrita, matemática, solução de problemas) como à sua identificação com os primeiros anos da educação”. Na esfera do básico, reside o período necessário para criar um homem que participe da esfera do trabalho flexível e seja “facilmente reciclável, tanto na esfera individual como no macro-social” (CORAGGIO, 1998, p. 105).

O segundo documento analisado é intitulado “Estrategia Sectorial de Educación” (BANCO MUNDIAL, 2000) e apresenta as prioridades mundiais para a educação para o novo milênio e as que já foram realizadas. Ele é dividido em sete seções: 1) apresenta as mudanças fundamentais que ocorreram no mundo até o ano de 2000 e as respectivas consequências para a educação; 2) exhibe a perspectiva de educação para o novo milênio; 3) expressa o progresso feito até o ano de 2000 e as expectativas para o futuro; 4) descreve o conjunto de parceiros para as atividades educacionais; 5) define as estratégias necessárias para orientar os sistemas de saúde e educacional; 6) descreve as prioridades do BM para ajudar os países em seu progresso e o cumprimento de metas internacionais para a educação; e 7) exhibe os princípios operacionais que os funcionários do BM realizaram para ajudar a melhorar a eficácia (BANCO MUNDIAL, 2000).

Em referência às TDICs, o referido documento sustenta que duas prioridades mundiais para a educação são o ensino a distância e a utilização das novas tecnologias (BANCO MUNDIAL, 2000). Isso, pois:

Os meios tecnológicos antigos e novos (ensino a distância por meio da mídia impressa, rádio, televisão e internet) **reduzem custos**, aumentam o nível de acesso e ampliam o escopo e a qualidade da educação e a possibilidade de **capacitação**, abrindo novos mundos em salas de aulas e nas comunidades, trazendo as expectativas de aprendizagem ao longo da vida para realidade (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 10, grifo e tradução nossos).

Observa-se que a capacitação na modalidade de ensino a distância é aconselhada pelo BM, uma vez que é considerada a mais efetiva em termos de custos e por ser mais exitosa, em termos de investimento, do que a modalidade presencial (TORRES, 1998). No entanto, constata-se que, ao reduzir custos para a capacitação presencial, o BM define que a educação “continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM

aos países em desenvolvimento, frente à infraestrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares” (TORRES, 1998, p. 162).

Dessa maneira, conclui-se que, para o BM, a capacitação presencial não é considerada uma prioridade no contexto da reforma educacional. Já a capacitação com a utilização das TDICs não apenas possibilitará o aperfeiçoamento do trabalho do professor em sala de aula, como também auxiliará na reforma educacional dos países-membros, uma vez que, com a internet, foi possível criar um site com um material de pesquisa sobre a reforma educacional em todo o mundo, a fim de dar suporte aos países com experiências de antigos ministros da educação e funcionários do alto escalão do BM, que apresentam as próprias experiências na implementação dessa modalidade (BANCO MUNDIAL, 2000).

Ainda segundo o BM, uma das tendências para o desenvolvimento dos países é o maior alcance à tecnologia. Isso, sob a ótica do BM, facilitará o acesso virtualmente ilimitado à informação, oferecendo oportunidades para transformar a educação (BANCO MUNDIAL, 2000). Desse modo, com o alcance das TDICs, os países terão a possibilidade e a disponibilidade, a um custo acessível, de novas formas de aumentar o acesso à educação e de melhorar a qualidade do ensino (BANCO MUNDIAL, 2000).

O documento pondera a necessidade de intervenção do setor privado na “prestação de serviços que eram anteriormente dos governos” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 18, tradução nossa). Para o BM, essas empresas assumiriam uma parte significativa dos materiais de aprendizagem das escolas da América Latina e da Europa Ocidental. Ademais, alega que as “organizações do setor privado conseguem ajudar a aplicar iniciativas tecnológicas, fornecer equipamentos e a colaborar de diversas formas com as instituições” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 19, tradução nossa).

Ao ser uma estratégia para favorecer o setor privado, verifica-se que um importante foco das políticas do BM é o pressuposto de que as empresas terão um papel fundamental para suprir a demanda dos objetos de trabalho em sala de aula. Para Coraggio (1998), essas propostas do BM partem do entendimento de que é melhor investir em materiais, como livros didáticos e computadores, do que na capacitação presencial a longo prazo dos professores ou em melhores salários. Todavia, depreende-se, nesta pesquisa, que não é a presença de determinado objeto de trabalho, como os equipamentos tecnológicos, que realizará a

aprendizagem do discente, visto que fornecer equipamentos sem capacitação docente pode ser um investimento desperdiçado e não trazer os resultados esperados.

No que concerne às prioridades mundiais, o documento enfatiza que é necessário criar métodos de distribuição inovadores, como a utilização do ensino a distância na aprendizagem, com o uso de novas tecnologias (BANCO MUNDIAL, 2000). Além do mais, explica que esse modelo de ensino é utilizado em diversos países para diferentes áreas e objetivos. Alguns países utilizam as tecnologias para a formação de professores, com o uso da televisão ou da internet. Em que, segundo o documento, essas “possibilidades tecnológicas podem reduzir custos, aumentar o acesso e ampliar a variedade e qualidade das possibilidades da educação e capacitação” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 35, tradução nossa).

Isto posto, nota-se que as principais categorias recomendadas pelo BM para a utilização das TDICs se baseiam: 1) na capacitação em serviço, com ênfase no ensino a distância para a redução dos custos; 2) na reforma educacional como garantia para o trabalho do professor; e 3) no acesso do setor privado na distribuição de materiais e iniciativas tecnológicas.

Sobre o primeiro aspecto, isto é, o da capacitação, o BM desaconselha que os Estados invistam na formação inicial, pois entende que ela não será determinante para o desempenho dos alunos. Não só, mas também recomenda a priorização da capacitação em serviço, de preferência, na modalidade a distância, que é mais efetiva em termos de custo do que as modalidades presenciais (TORRES, 1998).

Embora esta pesquisa concorde que a capacitação a distância pode refletir no baixo custo para o Estado, entende-se, também, que, considerando o intuito de possibilitar aos professores a constante aprendizagem, para que esses profissionais estejam sempre em consonância com os conhecimentos científicos, e compreendendo que, ao tratar de um trabalho complexo e com responsabilidades, como a de ensinar, a formação inicial e a capacitação em serviço, sendo essa presencial, são necessárias para desenvolver o saber pedagógico e o das disciplinas dos professores.

Com isso, concorda-se com Torres (1998, p. 163), que relatam que a:

[...] a fascinação com a tecnologia conduz muitas vezes a esquecer que também a tecnologia de ponta pode ser mal utilizada e mal aproveitada, que

também a educação a distância pode reproduzir o modelo de ensino tradicional e transmissor do que se pretende fugir.

Em outras palavras, se essa tecnologia não for utilizada como uma capacitação que objetive desenvolver os professores, e se os equipamentos, como instrumentos de mediação, forem deficientes, tanto a formação em serviço quanto a formação inicial terão apenas as funções paliativa e compensatória (TORRES, 1988).

No que se refere ao segundo aspecto, o da reforma educacional, pontua-se que, a partir dos anos de 1990, como já foi apresentado, a educação foi direcionada para o combate à pobreza e a possibilidade de desenvolver um trabalhador apto às mudanças sociais. Essa nova retórica continua seguindo o mesmo padrão antigo do BM, isto é, o da subordinação à lógica empresarial, “tendo como principal objetivo apoiar as políticas macroeconômicas de ajustamento” (SOARES, 1998, p. 29).

Esse contexto possibilitou o terceiro ponto, o da flexibilização do acesso do setor privado à distribuição de materiais e iniciativas tecnológicas. Isso, pois o BM orienta que os países signatários desenvolvam políticas educacionais que visem descentralizar a alocação de recursos do Estado para o setor privado. Como resultado, tem-se a introdução, nas funções públicas, de valores e critérios do mercado, os quais são injetados nos sistemas escolares a partir dos materiais escolares, dos computadores, dos instrumentos de trabalho e da capacitação do professor.

Ao concluir esta seção, destaca-se que muitas das políticas educacionais que foram propostas no governo FHC dão continuidade ao ajuste estrutural sinalizado pelo BM. As reformas educacionais propostas pelo BM, o que inclui a capacitação a distância e a concentração de recursos para a educação, coincidem com as mudanças proferidas pelo MEC nesse período. Ocorrem, portanto, a abertura ao fornecimento de tecnologias para as escolas, a ampliação da EaD e, conseqüentemente, o fortalecimento da mercadização.

No entanto, os sinais de que os ajustes estruturais e as reformas educacionais estavam apenas começando e, concomitantemente, avançariam com as tecnologias, mostraram-se presentes com o desenvolvimento das tecnologias digitais e da Indústria 4.0, elementos que serão investigados na próxima seção.

3. PLATAFORMIZAÇÃO EDUCACIONAL: ÊNFASE DAS TDICs NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na seção anterior, observou-se que, com o avanço da microeletrônica no Brasil na década de 1970, obteve-se o início da Indústria 3.0, caracterizada pela utilização do modelo de automação flexível, o qual é baseado na capacidade do processo de trabalho de desenvolver informações. Já a partir de 1990, a rede eletrônica oportunizou o processo de armazenamento de dados centralizados no compartilhamento de computadores em rede, possibilitando a difusão da internet.

Nesse período, expandiu-se o capital financeiro, com a concentração dos conhecimentos científico e tecnológico nas multinacionais, e foi propalado o uso da internet, que, até aquele período, não era amplamente comercializada (SRNICEK, 2017). Nessa conjuntura, alinhado ao capital financeiro e impulsionado pela especulação financeira, o setor de telecomunicação dos EUA, nomeadamente localizado no Vale do Silício, objetivou ampliar o próprio capital de risco para a criação de empresas e o desenvolvimento de negócios on-line (SRNICEK, 2017).

Para exemplificar, Srnicek (2017) relata que, no período de 1996 a 2000, os investimentos em empresas de tecnologia nos EUA quadruplicaram. Trata-se de um momento em que:

[...] investidores perseguiram a esperança de uma rentabilidade futura e as empresas adotaram um modelo de “crescimento antes dos lucros”. Embora muitas dessas empresas não tiveram uma fonte de receita e sem nenhum lucro, a esperança era a de que, com um crescimento rápido, elas fossem capazes de abocanhar o mercado e, eventualmente, dominar o que consideravam ser uma nova indústria (SRNICEK, 2017, p. 12, tradução nossa).

A conjuntura relatada desenvolveu o que Srnicek (2017) considera o *boom* do mercado de ações, quando se iniciou a promessa de uma nova economia com o avanço da internet. Nesse período, mais especificamente, a partir de 1996, os estoques de tecnologia subiram em 300% e atingiram um título de capitalização de mercado de US\$ 5 trilhões (SRNICEK, 2017). Isso gerou, na nova indústria, uma injeção massiva de capital em ativos da internet.

Com a utilização da internet e o avanço da Indústria 3.0, algumas formas de processo de trabalho foram reconfiguradas, sobretudo, com o surgimento das plataformas digitais, avançando na ênfase do trabalho digital. As plataformas

perpetuaram nas políticas educacionais, alterando os processos de trabalho do professor, impactando os currículos, fornecendo sistemas educativos e adentrando nas esferas da aprendizagem e nas práticas de ensino.

A partir da especificidade exposta, esta seção buscará investigar as conjunturas social e política que desencadearam o desenvolvimento das TDICs, em especial, o uso da internet e das plataformas digitais. O objetivo é evidenciar os resultados perpetuados por essas TDICs nas políticas educacionais evidenciadas pelo MEC para o trabalho do professor da Educação Básica e os respectivos alinhamento e distanciamento com as orientações do BM.

Para isso, inicialmente, será apresentado um breve histórico do avanço tecnológico, desde o *boom* das TDICs até a perpetuação delas com o avanço das plataformas educacionais na Indústria 4.0. Posteriormente, será analisado o modo como as TDICs, especificamente, as tecnologias digitais, foram introduzidas nesse período nas políticas educacionais do MEC e os respectivos resultados para as políticas que conduzem o trabalho do professor. Por fim, serão investigadas as recomendações do BM para a utilização das tecnologias digitais no trabalho do professor, com intuito de obter um embasamento teórico para a realização do cotejamento das categorias presentes nas políticas.

3.1 AMPLIAÇÃO DA UTILIZAÇÃO TDICs NO SISTEMA ESCOLAR: PLATAFORMAS DIGITAIS NO TRABALHO DO PROFESSOR

Como já foi explicado, Srnicek (2017) elucida que o *boom* da internet ocorreu quando o mercado de ações obteve uma alta com a especulação de uma nova economia, que era a ascensão da internet. Diante disso, surgia um novo e vasto setor que visava ao lucro durante o período de 1996 a 2000, com mais de 50.000 empresas que emergiram com o objetivo de comercializar a internet. US\$ 256 bilhões foram fornecidos a essas empresas, por intermédio de ações, com a esperança de obter a lucratividade futura (SRNICEK, 2017).

Importante salientar que, na década de 1990, ocorria mundialmente a crise dos chamados “Novos Tigres Asiáticos”, compostos pela Malásia, Tailândia, Indonésia, Filipinas e Coreia do Sul (TONELO, 2021). Resumidamente, trata-se de uma crise financeira que começou na Tailândia, com a desvalorização da moeda local no colapso do mercado imobiliário especulativo. Contudo, essa crise se

expandiu para Indonésia, Malásia e Filipinas. Posteriormente, atingiu os demais países e permitiu que os EUA mantivessem a própria hegemonia, com o objetivo de ampliar a dependência desses países (TONELO, 2021).

Nessa conjuntura, os EUA, nomeadamente, o Vale do Silício, buscava a estabilidade da crise e o avanço da própria hegemonia na expectativa da rentabilidade que se anunciava com a “nova economia da internet”, compreendida como “uma nova forma de investimento futurista e empreendedora perante as instabilidades econômicas do fim da década, com um mercado que só tendia a crescer com os avanços da computação e a popularização da internet” (TONELO, 2021, p. 94).

Os fluxos dos capitais foram direcionando para a nova promessa tecnológica e possibilitando a formação de novos monopólios, denominados ponto.com (*dot com*) (TONELO, 2021). Todavia, muitas empresas que abocanharam esse mercado não obtinham uma fonte de receita e a esperança era a de que haveria crescimento rápido para participar dos lucros (SRNICEK, 2017).

Para atingir os lucros, ocorreu um investimento significativo em quilômetros de cabos de fibra óptica, além de avanços de software e design de redes estabelecidos em grandes bancos de servidores de redes (SRNICEK, 2017). As empresas foram apoiadas e subsidiadas por políticas governamentais estadunidenses, a fim de que se avançasse na criação de TDICs em um curto período. Como resultado, desenvolveu-se a *blogosfera*, os *wikis*, a banda larga e as mídias sociais. Para McChesney (2013), diversos celebrantes formados por empresários foram considerados carreiras de sucesso por terem desenvolvido efeitos positivos com a criação desse ciberespaço.

Nesse período, tem-se a fase do auge na qual os capitalistas investem a própria empresa em determinado setor e abrem linhas e frentes de produção, lançando, no mercado, uma quantidade cada vez maior de determinada mercadoria (PAULO NETTO; BRAZ, 2008). Dessa maneira, nesse período, o “crescimento da produção é impetuoso e a euforia toma conta da vida econômica: a prosperidade está no alcance da mão” (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 173).

Entretanto, essa fase não é permanente, pois, diante do volume de especulações e da enxurrada de *startups* com novos investimentos na *ponto.com*, que manteve as bolhas de ativos funcionando até 2000 no mercado de ações (TONELO, 2021; SRNICEK, 2017), subsequentemente, gerou-se o que foi

considerado crise da bolha *ponto.com*. Essa crise teve início em março de 2000, quando o índice da National Association of Securities Dealers Automated Quotations (Nasdaq)²⁵, considerado um dos índices ponderados a favor das empresas de TDICs pela capitalização do mercado das ações da Bolsa de Valores, atingiu o pico e, posteriormente, despencou (SRNICEK, 2017).

Isso resultou na quebra de mais de 500 empresas que prestavam serviços na internet e:

A “nova economia” que surgia com as empresas de tecnologia, com valorizações incomensuráveis na bolsa de valores, com o crescimento abrupto de jovens empreendimentos que, ainda que muito recentes, alcançavam o nível de grandes empresas das potências, isto é, uma farra de especulação e fetichismo do dinheiro esteve na base do que ficou conhecida como crise *das ponto.com* (TONELO, 2021, p. 94-95, grifo do autor).

Com base na citação acima, verifica-se que a crise das *ponto.com*, foram baseadas em promessas de crescimento e permanência no capitalismo, porém, com aumento da especulação, os novos empreendimentos não conseguiram se sustentar no monopólio do capital. Importante ressaltar que, nesta pesquisa, entende-se por **crise** não um acontecimento ou fatores de acontecimentos que resultam em um colapso ou em uma recessão, mas uma ruptura na rede de relacionamentos que mantém a economia funcionando normalmente (KLIMAN, 2008). A crise pode surgir por incidente econômico ou político, como falência de grandes empresas, escândalo financeiro e queda de governo, que são alguns exemplos em que as operações comerciais se reduzem bruscamente (PAULO NETTO; BRAZ, 2008).

Se a redução desencadeará em uma ruptura ou colapso, tudo dependerá dos acontecimentos posteriores. Nesse sentido, a crise da *bolha.com*, após os ataques de 11 de setembro de 2001, resultou em uma **recessão** da economia, ou seja, em um crescimento econômico menor que as taxas produtivas prévias, decorrendo em ínfimos níveis de emprego e investimentos (TONELO, 2021; KLIMAN, 2008).

Essa recessão fez com que o mercado de ações voltasse aos investimentos no mercado imobiliário, fazendo com que o Banco Central dos EUA reduzisse as taxas das hipotecas (SRNICEK, 2017) e, conseqüentemente, dobrando os

²⁵ Tradução para a língua portuguesa: “Associação Nacional de Corretores de Títulos de Cotações Automáticas”.

empréstimos hipotecários residenciais de 2000 a 2005 (KLIMAN, 2008). Nesse período, os fundos de empréstimos “estavam tão à mão que as pessoas da classe trabalhadora, cujos pedidos de empréstimos hipotecários normalmente seriam rejeitados, agora, podiam obtê-los” (KLIMAN, 2008, p. 8, tradução nossa).

Inicia-se um processo de criação da bolha imobiliária que é configurado por dois componentes centrais:

[...] 1) a expansão sem precedentes de financiamentos imobiliários, desregulamentando o setor de imóveis ao permitir a concessão de créditos para famílias que não tinham capacidade de pagamento comprovada, o que deu origem aos empréstimos conhecidos como *subprimes*; 2) a inovação financeira via da securitização dos ativos e seguros (TONELO, 2021, p. 19).

O primeiro componente se caracteriza por *subprimes*, que foi a alavancagem (*leverage*) das vendas imobiliárias para toda a população. Com a flexibilização de critérios de avaliação como forma de financiamento dos bancos, autorizou-se o financiamento às pessoas que não possuíam histórico de crédito ou estavam inadimplentes (TONELO, 2021). Diante disso, os corretores faziam vista grossa para os requerentes de hipotecas, que acabavam por omitir os próprios ativos de rendimentos (KLIMAN, 2008).

Concomitantemente, ocorreu o segundo componente, definido como a securitização, ou seja, o agrupamento de “uma série de tipos de passivos financeiros (de diferentes rentabilidades e riscos) e convertê-los em títulos padronizados e negociáveis no mercado” (TONELO, 2021, p. 20). A securitização permitia o agrupamento de diferentes hipotecas de risco (financiamento de automóveis, financiamentos estudantis, entre outros) em um mesmo pacote, com o objetivo de diluir as hipotecas consideradas de alto risco de inadimplência (TONELO, 2021).

Os bancos de investimentos ganhavam uma parte dos juros do financiamento, o que possibilitava a rentabilidade, enquanto os investidores ganhavam com a rentabilidade dos ativos (TONELO, 2021). Com a ausência da análise de crédito para o financiamento dos imóveis, aumentou-se rapidamente as vendas, e os investidores do mercado de hipotecas procuraram colher os lucros obtidos (KLIMAN, 2008).

Entretanto, em 2008, ao ampliar o número de inadimplentes, muitos credores passaram a não terem condições de efetuar o pagamento das hipotecas. Esses credores eram retirados das próprias casas e o banco as colocava à venda. Com o

extenso número de casas tomadas pelos bancos à venda, os preços delas começaram a cair e as famílias com condições de pagar a hipoteca desistiam e buscavam adquirir imóveis mais baratos (TONELO, 2021). Como resposta, têm-se quantidades extensivas de pacotes financeiros à venda e os títulos imobiliários perdem valor, iniciando uma depressão da bolha financeira.

É importante salientar que a dinâmica do capitalismo é instável, com períodos de expansão e crescimento da produção, e outros caracterizados pela falência, desemprego e miséria dos trabalhadores (PAULO NETTO; BRAZ, 2008). Segundo Paulo Netto e Braz (2008, p. 172-173), as empresas que sobrevivem às crises “procuram soluções tecnológicas para continuar com alguma escala de produção”.

Como forma de buscar o lucro, as empresas de investimento que sobreviveram buscaram a **retomada** da economia, isto é, incorporaram os próprios equipamentos e instalações e renovaram a busca por vantagens econômicas (PAULO NETTO; BRAZ, 2008). Para os autores, quando se tem a retomada no capitalismo, a produção se restaura no nível anterior à crise. Portanto, o resultado que se obteve após 2008 foi o da retomada extensiva dos investidores por rendimentos mais elevados, recorrendo a ativos mais arriscados, ou seja, há a retomada dos investimentos tecnológicos (SRNICEK, 2017).

Quando se tem uma crise econômica, ela tende a ser reestruturada e há: novas formas de se organizar; novas tecnologias; novos modelos de exploração; novos tipos de relações de trabalho; e mercados distintos para criar uma forma de acumular capital (SRNICEK, 2017). Com a retomada abrupta dos investimentos, as TDICs se desenvolveram e foram submetidas ao processo de acumulação de capital. Além disso, a internet, que, anterior a 2000, parecia ser de esfera pública, a partir de 2008, adentra em uma esfera de competição privada de mercadorias entre proprietários e monopolistas (MCCHESENEY, 2013).

Nesse período, a tecnologia digital, ou seja, a tecnologia baseada na internet, ganha novas performances, com a extensa produção de modelos de relacionamentos e o aperfeiçoamento das plataformas digitais. As **plataformas digitais** são infraestruturas digitais que permitem a interação entre dois ou mais grupos, ou seja, são intermediárias entre distintos usuários, sendo eles: “o cliente, anunciante, prestador de serviço, produtores, fornecedores e objetos físicos” (SRNICEK, 2017, p. 25, tradução nossa). Desse modo, elas podem ser consideradas uma arquitetura programável projetada para a interação entre os

usuários (VAN DIJCK; POELL; WAAL, 2018), incluindo, também, órgãos públicos, que utilizam uma série de ferramentas que permitem que os usuários criem os próprios produtos, serviços e mercados (SRNICEK, 2017).

As plataformas digitais se apresentam “como detentoras de mecanismos tecnológicos aptos a conectar a oferta e a demanda de um bem ou serviço por meio de uma rede, alcançando um enorme contingente de pessoas” (SCHINESTOCK, 2020, p. 80). Destarte, as plataformas digitais são dependentes e produzem o que Srnicek (2017) considera como “efeitos de rede”, ou seja, quanto mais usuários usam determinada plataforma digital, mais ela se torna valiosa. Isso gera uma gama de táticas e objetivos executados para garantir o aumento do número de usuários.

Enfatiza-se que as plataformas não se definem apenas como ferramentas tecnológicas digitais que permitem conversar, compartilhar, comentar, pesquisar e comprar coisas, por exemplo, visto que, com a ascensão do **capitalismo de plataforma** (SRNICEK, 2017; GROHMANN, 2020a, 2020b; LANGLEY; LEYSHON, 2017), isto é, com as inter-relações sociais da “financeirização e racionalidade neoliberal” (GROHMANN, 2020b), torna-se imprescindível compreender as plataformas digitais em concomitância com as relações do mundo (GROHMANN, 2020b).

Com essas relações, obtém-se o processo de **plataformização digital**, considerado a “penetração de fatores econômicos e governamentais na infraestrutura de plataformas digitais para criar os ecossistemas da web e de aplicativos, afetando mentalmente as operações das indústrias culturais” (NIEBORG; POELL, 2018, p. 4276, tradução nossa). Grohmann (2020b) enfatiza que, em síntese, a plataformização pode ser entendida como o exponencial crescimento das infraestruturas digitais para inúmeras atividades, inclusive, para o trabalho, ou setores, como a educação.

A plataformização digital modelou as vivências na sociedade e a maneira como ela é organizada, uma vez que é comandada em um **ecossistema de plataformas** que conduz os algoritmos e alimenta os dados (VAN DIJCK; POELL; WAAL, 2018). Para analisar o ecossistema de plataformas, primeiro, urge compreender que não se pode investigar as plataformas como tecnologias digitais individuais, uma vez que elas são estruturadas e comandadas por um ecossistema (VAN DIJCK; POELL; WAAL, 2018). Em outras palavras, há um aglomerado de

plataformas em rede que são organizadas por um conjunto de mecanismos que moldam as práticas do cotidiano dos usuários (VAN DIJCK; POELL; WAAL, 2018).

Um exemplo de ecossistema de plataformas presente no Ocidente são as plataformas digitais comandadas por empresas tecnológicas, consideradas por Van Dijck, Poell e Waal (2018) como *Big Five*. São elas: Alphabet²⁶ (Google); Apple; Facebook; Amazon; e Microsoft. Elas, desde 2000, com o *boom* tecnológico, ganharam destaque e avanço nas pesquisas tecnológicas que parecem defender o igualitarismo, o corporativismo, o valor público e a neutralidade (VAN DIJCK; POELL; WAAL, 2018). No entanto, mesmo com a anunciação de que defendem a entrada no mercado de qualquer concorrente, para os autores, as *Big Five* deixam pouco espaço, uma vez que qualquer outra empresa depende do ecossistema de serviços infraestruturais delas.

É indiscutível que, em qualquer pesquisa, serviço de *streaming* (por exemplo, a Netflix utiliza a infraestrutura das *Big Five* para ser executada), compras, entre outras funções presentes na estrutura das TDICs, utiliza-se os serviços fornecidos pelo ecossistema das plataformas digitais das *Big Five*. Contudo, também é evidente que essas multinacionais tecnológicas estão se expandindo rapidamente e lançando as próprias plataformas digitais em setores específicos e que, até então, eram regulamentados e organizados por políticas setoriais governamentais, como é o caso da educação.

Antes de aprofundar a investigação sobre a utilização e os avanços das TDICs, nomeadamente, das plataformas digitais, na educação e, conseqüentemente, no trabalho do professor, após o período da crise da bolha imobiliária, faz-se necessário evidenciar que as plataformas digitais, no capitalismo, relacionam-se e obtêm lucros a partir da extração de dados e algoritmos, porque elas também são conhecidas por serem uma intermediária de arranjo e negócios (SADOWSKI, 2020; LANGLEY; LEYSHON, 2017).

Durante e após a crise da bolha imobiliária, novas empresas de plataformas digitais entraram em cena, como Airbnb, Uber e iFood. A lógica embutida nessas e em outras plataformas digitais reside nas noções de que elas: reduzirão distâncias;

²⁶ A Google é uma plataforma digital criada em 1998 por Larry Page e Sergey Brin. O objetivo dela era o de organizar as informações e torná-las universais e acessíveis. Em 2015, os empresários criaram a Alphabet, uma nova estrutura considerada empresa-mãe da Google e de outros negócios. O foco da empresa se torna o desenvolvimento da Inteligência Artificial (IA), tornando-a disponível para todos (ALPHABET, 2022). Em 2016, Sundar Pichai se torna o novo CEO da empresa.

criarão uma coletividade entre empreendedores por meio do mercado digital (*crow-based capitalism*); promoverão trocas entre indivíduos (*peer-to-peer*) ou uma economia compartilhada (*sharing economy*); desenvolverão uma economia colaborativa (*collaborative economy*); criarão uma economia sob demanda (*on-demand economy*), entre outras. Os termos usados para apresentar as noções expostas são instituídos para definir as transformações dos negócios no mundo do capital pelas TDICs. Contudo, o capitalismo de plataforma visa, dentre outras funções, criar um negócio lucrativo com a extração e o controle dos algoritmos e dos dados (SCHINESTOCK, 2020; VAN DIJCK; POELL; WAAL, 2018).

Em síntese, **algoritmos** são conjuntos de instruções automatizadas que definem a entrada de dados em uma saída desejada (VAN DIJCK; POELL; WAAL, 2018). Isto é, eles desempenham o papel de selecionar as informações que são consideradas mais relevantes para os usuários (GILLESPIE, 2018). As plataformas digitais usam algoritmos para filtrar as quantidades de conteúdos e enviar os serviços, os conteúdos e os anúncios mais relevantes aos usuários (VAN DIJCK; POELL; WAAL, 2018).

Nesse sentido, o algoritmo sendo uma unidade básica da computação, obtém um conjunto automatizado de instruções que transformam os dados em resultados desejados (GROHMANN, 2020a). Já os **dados** realizam a coleta de conteúdo dos usuários que acessam os serviços das plataformas digitais (VAN DIJCK; POELL; WAAL, 2018). Segundo Grohmann (2020a), a extração de dados não é uma mera coleta de informações, mas de valores e recursos, pois eles são acumulados e levam à criação de outros.

As empresas tendem a ser guiadas pela extração de dados, uma vez que, segundo Sadowski (2021, p. 167), os “dados são centrais para produção de novos sistemas e serviços, e são essenciais para as empresas obterem mais lucro e exercerem mais poder sobre pessoas, lugares e processos”. Com a utilização dos dados, as plataformas digitais influenciam o tráfego e monetizam o fluxo de informações que é projetado para cada usuário (VAN DIJCK, 2013). Ocorreu o avanço da extração de dados com a denominada Indústria 4.0, pois, em consequência da ênfase na utilização da nuvem, criou-se uma maior interatividade entre as plataformas para suprir esses bancos de dados.

A proposta da **Indústria 4.0** nasceu na Alemanha, “concebida para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo (em sentido amplo),

estruturado a partir das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), que se desenvolvem de modo célere” (ANTUNES, 2020b). Para Schwab (2016), o período é caracterizado pela Quarta Revolução Industrial²⁷, visto que permitiu a criação de fábricas inteligentes de forma global e flexível. As principais características desse momento, segundo o autor, residem na existência de veículos autônomos, impressão 3D, robótica avançada e novos materiais.

Os veículos autônomos representam os automóveis que não exigem motoristas, incluindo caminhões, drones, aviões e barcos, os quais estão sendo desenvolvidos com a utilização da Inteligência Artificial (IA) (SCHWAB, 2016). A segunda característica é a impressão 3D, que consiste na criação de um objeto físico por impressão em desenho digital 3D. A robótica avançada diz respeito ao uso de robôs nas tarefas industriais. Já os novos materiais são aqueles que usam a IA: eles vão desde telefones celulares e placas de circuitos até peças para a indústria aeroespacial (SCHWAB, 2016).

Todavia, explicita-se que nesse mundo produtivo tecnológico aperfeiçoado com a Indústria 4.0, a partir da visão do neurocientista Nicolelis (2020), não existe IA sem o cérebro e o trabalho humanos. Para o autor, as TDICs e a IA não obtêm condições de reproduzir ou ultrapassar os processos mentais dos homens, visto que elas “foram criadas com o objetivo explícito de criar máquinas inspiradas no cérebro ou, no mínimo, simular o comportamento fisiológico de cérebros animais usando supercomputadores” (NICOLELIS, 2020, p. 183).

Completa o estudioso relatando que o movimento que busca desenvolver a IA tem falhado constantemente na tentativa de produzir algo como a inteligência humana. Embora essas inteligências sejam vendidas como a superação do cérebro humano, verifica-se que elas constituem apenas uma demonstração de “softwares ‘inteligentes’ rondando supercomputadores” (NICOLELIS, 2020, p. 443). Em outras palavras, são computadores modernos com alta tecnologia e trabalho científico realizado pelo próprio homem.

O autor relata que o avanço desses sistemas e a superexposição constante do cérebro humano aos sistemas digitais podem transformar não a IA, mas o oposto, isto é, a singularidade do cérebro humano. Isso pode acontecer, porque, à medida

²⁷ Como já foi mencionado, nesta pesquisa, esse período será designado por Indústria 4.0, por entender que, para ser uma revolução, é necessária uma ruptura no modo de produção. Observar-se-á, subsequentemente, que houve não uma ruptura, mas o aprofundamento do modo de produção capitalista. Portanto, somente será mencionado “revolução”, quando se tratar de citações do autor.

que o homem confia nos computadores para o entendimento do social, é a inteligência desse indivíduo que se reduz àquela gerada pelas tecnologias digitais (NICOLELIS, 2020).

Já para Schwab (2016, p. 29), uma das principais formas de aplicar a Indústria 4.0 é com a **Internet das Coisas**, que pode ser descrita “como a relação entre as coisas (produtos, serviços, lugares etc.) e as pessoas que se torna possível por meio de diversas plataformas e tecnologias conectadas”. Na Internet das Coisas, sensores são inseridos em bens de consumo e residências e permitem a extração de dados desses locais. Exemplos são:

[...] o investimento do Google no Nest, um sistema de aquecimento para residências, faz muito mais sentido quando é entendido como a extensão da extração de dados. O mesmo vale para o novo dispositivo da Amazon, o Echo, um dispositivo sempre ligado que os consumidores colocam em suas casas. Ao mencionar seu nome, a Echo responderá a perguntas; mas também é capaz de registrar atividades ao seu redor. Não é difícil ver como isso pode ser útil para uma empresa que está tentando entender as preferências dos consumidores. Dispositivos semelhantes já existem em muitos telefones – Siri para Apple, Google Now para Android, sem mencionar o surgimento de TVs inteligentes. A Nike, por exemplo, está usando wearables e tecnologia de fitness para trazer os usuários para a plataforma e extrair seus dados (SRNICEK, 2017, p. 56-57, tradução nossa).

Entende-se, nesta pesquisa, que a Internet das Coisas, ao ser utilizada pelas plataformas digitais, permitiu a extração dos dados dos consumidores: eles são registrados, analisados, armazenados e, posteriormente, comercializados. Já Schwab (2016, p. 36) elucida os benefícios da ascensão das TDICs combinados com “a internet das coisas, que está progressivamente permitindo que as empresas misturem experiências físicas e digitais para beneficiar os trabalhadores, bem como os consumidores”.

É inquestionável que o avanço das TDICs, exemplificada pelas plataformas digitais, alinhado com a Internet das Coisas, promoveu avanços significativos para a população, como a diminuição das distâncias para compartilhamento, conversas, pesquisas, entre outros, e a possibilidade e a facilidade de haver uma relação entre consumidor e trabalhador. No entanto, observa-se que, no quesito “processo de trabalho”, as plataformas digitais afluíram a informalidade.

Isso aconteceu, devido ao fato de que, com a Indústria 4.0, houve a substituição do trabalho vivo pelo processo das ferramentas automatizadas e

robotizadas, ou seja, pelo trabalho morto, sob o comando das tecnologias digitais. Diante disso, são modificadas as relações de trabalho e é ampliado o processo de redução do **trabalho vivo**, que é realizado pela força humana, para o **trabalho morto**, com a inserção de novos maquinários, sejam industriais, sejam digitais (ANTUNES; BASSO; PEROCCO, 2023). O trabalho morto faz uso de máquinas automatizadas, de modo que, “com a força autônoma, subjuga o trabalho vivo, levando assim à sua progressiva substituição” (ARAUJO, 2022, p. 23).

A questão principal se centra no fato de que, na Indústria 4.0, com a ampliação do trabalho morto, não necessariamente haverá a diminuição de jornada de trabalho, mas, como Marx (1994), já apresentava, ocorre a redução da quantidade de trabalhadores. Diante disso:

[...] uma quantidade determinada de trabalhadores é posta para fora do processo de produção e seus postos de trabalho extintos como sendo, ambos, inúteis à produção de mais-trabalho. Tudo isso abstraindo da eliminação daquelas especializações surgidas mediante a divisão do trabalho de onde resulta, por consequência, uma depreciação da própria capacidade de trabalho. O trabalho passado juntamente com a circulação social do trabalho, são apreendidos como meios de tornar supérfluo o trabalho vivo (MARX, 1994, p. 106).

Isto é, conforme a citação acima, com a maquinaria, tem-se a redução do trabalho vivo, momento em que os trabalhadores são eliminados do processo de trabalho nas fábricas. Todavia, cabe ressaltar que, com o advento da maquinaria e o avanço das TDICs, o trabalho vivo não deixou de existir, visto que, mesmo sendo reduzido, foram criados postos de trabalho para a sobrevivência do trabalhador, ainda que de forma precarizada. Para Antunes (2018), a informalidade, a terceirização e a flexibilidade se expandem sob a égide do trabalho. Logo, o *zero hour contract* (contrato de zero hora), o trabalho *uberizado*, os trabalhadores em nuvem e os trabalhadores de fazendas de cliques, por exemplo, tendenciaram o *modus operandi* das novas relações no processo de trabalho.

Importante destacar que esses processos de trabalho se diferem e se aproximam. O *zero hour contract* permite a contratação de trabalhadores nas mais diversas atividades, os quais ficam à disposição das plataformas digitais. Os trabalhadores esperam a chamada por um smartphone e, “quando a recebem, ganham estritamente pelo que fizeram, nada recebendo pelo tempo que ficaram esperando” (ANTUNES, 2020b, p. 12). Alguns exemplos são os trabalhos

especializados, como os dos médicos, enfermeiros, cuidadores, professores, serviços de limpeza, entre outros.

Outro modelo é o dos trabalhadores **uberizados**, que é um processo de trabalho individualizado e invisibilizado que assume “a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração de trabalho” (ANTUNES, 2020b, p. 11). Diferentemente do primeiro, esse não precisa de uma especialização e, caso os trabalhadores recusem as solicitações, são banidos pelas plataformas digitais. Um exemplo são os trabalhadores da Uber, que precisam saber dirigir e ter um automóvel (podendo ser alugado) para utilizar. Não só, mas também arcam com as despesas com combustível e manutenção, enquanto a plataforma digital, mediante o aplicativo, apropria-se “do mais-valor gerado pelo sobretrabalho dos motoristas, sem nenhuma regulação social do trabalho” (ANTUNES, 2020b, p. 12).

Filgueiras e Dutra (2023) acrescentam que a uberização do trabalho é caracterizada pela organização e pela gestão do trabalho assalariado em três pontos:

- 1) Faz uso das tecnologias digitais;
- 2) Nega a relação de emprego ou de trabalho;
- 3) Impõe instabilidade e imprevisibilidade aos fundamentos do contrato de trabalho.

Em outras palavras, os trabalhadores *uberizados* são aqueles sem regulação protetiva do trabalho e subordinados ao capital. Trata-se de um trabalhador *just in time*, cuja ideia é o gerenciamento do trabalho inteiramente apoiado “em um trabalhador desprotegido”. Essa “desproteção é mais perversa do que a simples ausência de direitos, de uma formalização da jornada” (ABÍLIO, 2021, p. 85), visto que o trabalhador é desprotegido totalmente em termos legais, e não somente no próprio processo de trabalho, sendo considerado um autogerente de si.

Já os trabalhadores em nuvem são aqueles que conectam as grandes empresas aos pequenos negócios e clientes de qualquer lugar, a fim de realizar um trabalho na internet, como a produção de um site. Por fim, os trabalhadores de fazendas de cliques são uma espécie de “*bots* humanos e passam o dia curtindo, comentando e compartilhando posts em redes sociais, como Instagram, em troca de pouquíssimos centavos por tarefa” (GROHMANN, 2021, p. 18).

Existem diversos modelos de trabalhadores em plataformas, como entregadores, *freelancers*, *gamers*, *youtubers*, entre outros. Entretanto, todos participam da infraestrutura digital que é caracterizada pelo capitalismo de plataforma, com a intensificação da “máquina-ferramenta-informacional, que intensifica e consolida a desumanização de enormes parcelas da força de trabalho humano” (ANTUNES, 2020b, p. 37), e esse modelo de trabalho, passou a atingir também a classe do magistério, em que professores utilizam as plataformas, como meio de sobrevivência.

Ademais, esses indivíduos são considerados trabalhadores da **classe-que-vive-do-trabalho** (ANTUNES, 2018), ou seja, são trabalhadores heterogêneos mais precarizados e fragmentados do que os trabalhadores do início do século XX (ANTUNES, 2018). Essa expressão não abarca somente os trabalhadores de plataformas digitais, mas também os:

[...] proletariados, operariados, prestadores de serviços, autônomos, servidores públicos, comerciários, trabalhadores qualificados, semiquualificados ou desqualificados, assalariados ou comissionados, ricos ou empobrecidos, estáveis ou temporários, protegidos ou desprotegidos, empregados ou desempregados, empregáveis ou não empregáveis (CAVALCANTI, 2021, p. 85).

Todos esses trabalhadores têm um ponto em comum: são desprovidos dos meios de produção e “meros proprietários da força de trabalho que vendem ao capital” (CAVALCANTI, 2021, p. 85). Eles participam do “processo de valorização do capital, por meio da interação entre trabalho vivo e trabalho morto, entre trabalho humano e maquinário-científico-tecnológico” (ANTUNES, 2018, p. 88). Mesmo os trabalhadores de plataformas digitais sendo desprovidos dos meios de produção, nota-se que são impostas, pelo capitalismo de plataforma, as falsas ideias de liberdade e flexibilidade, ou seja, trabalhar de onde e quando quiser (ANTUNES, 2020b; FILGUEIRAS; DUTRA, 2023), além das noções de que são detentores dos próprios meios e os únicos responsáveis pelo próprio processo de trabalho.

Segundo Filgueiras e Dutra (2023) e Antunes (2020b), essa flexibilidade é apenas aparente, pois, na prática, tem-se a negação dos direitos trabalhistas, uma vez que as plataformas digitais não se consideram responsáveis pelos próprios trabalhadores. Além do mais, esses sujeitos são obrigados a trabalhar mais para garantir a própria sobrevivência e a manutenção dos próprios instrumentos de

trabalho. Logo, para os autores, as plataformas digitais são instrumentos de exploração e controle, visto que procuram legitimar a continuidade da estratégia do capital financeiro.

No que concerne à educação e ao processo de trabalho do professor, após o advento da Indústria 4.0, observou-se o aumento da flexibilização na contratação do trabalho do professor, fato que decorre da ampliação dos contratos temporários, da terceirização, da ausência de concursos públicos, das condições de trabalho precárias e dos salários baixos, por exemplo. Já em relação às plataformas digitais, constatou-se o desenvolvimento de empresas especialistas na venda de materiais e formações pedagógicas, o surgimento de plataformas digitais para a contratação de professores e a expansão da educação e do trabalho do professor como um nicho de negócios.

Nesse contexto, as plataformas educacionais se expandiram, dado que tendem a ser um modelo lucrativo de negócio para as empresas de investimentos tecnológicos, com a possibilidade de extração de dados de professores e alunos, além de serem um mercado profícuo para a venda de apostilas, livros, consultorias, acessórios, entre outros (SOUZA; VOLSI; MOREIRA, 2020). Van Dijck e Poell (2018) explicam que a **plataformização educacional** não pode ser vista separadamente do ecossistema mais amplo da mídia conectiva que ela perpetua, já que as plataformas são construídas por empresas que são guardiãs dos fluxos de dados que alimentam o sistema educacional on-line, a fim de que, posteriormente, possam ser vendidos.

A maioria das plataformas educacionais é de propriedades corporativas e impulsionada pelos algoritmos, com a finalidade de fomentar a ampliação de negócios. Para Van Dijck, Poell e Waal (2018), as plataformas educacionais impactaram os currículos e influenciaram a administração e a gestão escolar, mudando a governança escolar na totalidade. Como consequência, fazem parte do interesse do mercado de investimento tecnológico.

Nos EUA, as empresas que compõem as *Big Five* são as principais guardiãs dos fluxos de dados que alimentam o sistema educacional desde o início dos negócios (VAN DIJCK; POELL; WAAL, 2018). A Microsoft, por exemplo, atua no sistema educacional desde 1980, com softwares para a sala de aula. Já a Apple, com a venda de dispositivos de *hardware* para as salas de aula, conseguiu expandir o próprio império. A Google, desde 1999, oferece serviços gratuitos para as

universidades estadunidenses. No que diz respeito à Amazon, em 2016, ela lançou o Inspire, um portal elaborado para auxiliar o trabalho do professor no *upload* de materiais didáticos digitais gratuitos. Já o Facebook investiu em fundos de caridade com ou sem fins lucrativos que promoveram as plataformas educacionais ao ensino de negócios (VAN DIJCK; POELL; WAAL, 2018).

De acordo com Van Dijck, Poell e Waal (2018, p. 120, tradução nossa), “no mercado educacional *on-line*, as *Big Five* estão competindo não apenas uns com os outros, mas também com as empresas de educação estabelecidas, como a Pearson e a Knewton, com interesse em manter sua base no mercado”. Contudo, as *Big Five* obtêm a posição dominante no sistema educacional estadunidense, dado que, embora essas empresas sejam:

[...] confrontadas com um novo tipo de rival, que tem uma grande liderança em processamento de dados intersetorial e distribuição de plataforma tributação; como dito antes, essas controlam o ecossistema não apenas por meio de sua infraestrutura de serviços estruturais (navegadores, serviços em nuvem, motores de busca etc.) que já têm uma forte presença em contextos educacionais, mas também por meio de suas parcerias com, ou aquisições de startups de tecnologia educacional (VAN DIJCK; POELL; WAAL, 2018, p. 120, tradução nossa).

No entanto, para os autores, é difícil uma empresa escalar o investimento em plataformas educacionais sem o apoio de, pelo menos, uma das *Big Five* (VAN DIJCK; POELL; WAAL, 2018). No Brasil, os grupos educacionais privados também competem entre si e visam à Educação Básica e ao Ensino Superior como um mercado profícuo para a venda de apostilas, livros, consultorias, acessórios, entre outros (SOUZA; VOLSI; MOREIRA, 2020), que podem estar inclusos, ou não, em programas e plataformas educacionais.

Os principais grupos educacionais que se destacam no Brasil são os seguintes: Pearson, Somos Educação, Santillana, Positivo e Objetivo (SOUZA; VOLSI; MOREIRA, 2020). Essas instituições realizam parcerias com as administrações públicas e interferem na gestão do próprio sistema público com a venda dos “sistemas privados de ensino”, que consistem em:

[...] formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 806).

Os sistemas privados de ensino são fornecidos constantemente por plataformas educacionais e acabam por transferir a função que deveria ser do Estado para as empresas privadas. Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) analisam a tendência de estabelecer parcerias com instituições privadas para a execução de políticas educacionais, no sentido de atender às demandas, e explicam que essa atitude ocorre desde o início da redemocratização do Estado. No entanto, atualmente, com o advento da plataformização digital, nota-se que a educação se tornou promissora no ecossistema das mídias conectivas, ao modificar os processos de aprendizagens práticas de ensino, impactando os currículos, influenciando as administrações escolares e mudando a educação pública como um todo.

Ademais, ocorreu o surgimento, no Brasil, de plataformas digitais para a contratação e a formação de professores para a Educação Básica, como é o caso da plataforma digital “Prof-e”, que tem, por objetivo, suprir as aulas vagas com o fornecimento de professores e promover a capacitação desses profissionais. Outra plataforma digital é a denominada “Plataforma colaborativa de professores por demanda”, que promove o cadastro para a contratação de professores que moram na cidade da escola para fornecer aulas presenciais e a distância. Cabe ressaltar que as duas plataformas digitais foram lançadas pela empresa Ed. Tech Prof-e Inovação em Educação, criada em 2017 (FRAGA, 2020).

Fraga (2020) publicou no Jornal Extra Classe, em 7 de janeiro de 2020, uma reportagem em que expressava que as duas plataformas citadas são similares à plataforma digital Uber e visam à precarização do trabalho do professor. No dia 9 de janeiro de 2020, a empresa responsável pelas plataformas apresentou um contraponto à publicação de Fraga (2020), ao justificar que as plataformas não precarizam o trabalho do professor, uma vez que a precarização ocorre pela ausência do docente no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, afirmou que precarizados são os alunos sem aulas no pátio das escolas e os professores que não conseguem ampliar a própria carga horária. Sobre a uberização, a empresa argumentou que ela está oportunizando o acesso às escolas aos professores a partir de uma plataforma responsável, como fazem o Spotify e o Deezer com as músicas, os quais trabalham por demanda.

Já em 13 de fevereiro de 2020, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) publicou a “Nota de repúdio à Plataforma Colaborativa de Professores por Demanda: contra a uberização do trabalho docente”

(ANDES, 2020). ANDES explica que o uso de um aplicativo para contratar professores por demanda é o resultado da uberização do trabalho do professor, caracterizando-se como informal e flexível.

Afirma que, nesse modelo de plataforma digital para a educação, ocorre a desresponsabilização da escola e da plataforma, pois os professores não obtêm direitos, férias, décimo terceiro, remuneração justa e garantias trabalhistas (ANDES, 2020). O sindicato também explica que, quando os proponentes das plataformas digitais alegam que não precarizam o trabalho do professor, o que ocorreria com a ausência desse profissional na escola, eles não pensam na ausência do docente como fruto do próprio adoecimento por causa das condições de trabalho precárias. Por fim, ANDES (2020) ressalta que as plataformas trazem consequências ao naturalizarem o EaD.

Corroborar-se com as declarações realizadas por ANDES (2020) e Fraga (2020), pois se entende que, nesses modelos de plataformas educacionais, são impostas ao professor as falsas ideias de flexibilização e liberdade. Todavia, nota-se a precarização do trabalho, com a ausência de regulamentações trabalhistas e a espera para ser chamado para o trabalho, distanciando-se da liberdade. Isso conduz à flexibilização, a qual tende a diminuir a fronteira entre a atividade laboral e o espaço de vida privada (ANTUNES, 2018), visto que o professor permanece em casa, na espera. Ademais, incentiva o processo de adoecimento, uma vez que o professor não consegue criar laços por causa da ausência de vínculos na escola e é ampliado o processo de individualização do trabalho, rompendo com o tecido de solidariedade entre os demais professores (ANTUNES, 2018).

É possível concluir que a precarização do trabalho se mostra como um processo contraditório. Logo, é favorável a compreensão de Antunes (2018), o qual afirma que a precarização desperta tanto a resistência por parte dos trabalhadores, neste caso, os professores, quanto se apresenta como um processo contínuo de permanência e autorreprodução por parte do capital. Atores formados por sindicatos, professores, pesquisadores e jornalistas tendenciaram ao confronto da precarização desse modelo de plataformas educacionais ao mesmo tempo em que se verificou a justificativa da precarização do trabalho pelo capital na culpabilização dos professores.

A lógica da precarização do trabalho do professor, com ênfase no uso das tecnologias digitais, não é exercida somente pelo capital, mas também pelos

governos e OOs. Dessa maneira, na próxima subseção, serão analisadas as políticas educacionais instituídas pelo MEC durante a periodização histórica de 2003 a 2019, a fim de obter embasamentos para o cotejamento de fontes, visando ao alinhamento e ao distanciamento com as políticas orientadas pelo BM no que diz respeito à utilização das TDICs, especificamente, das tecnologias digitais, no processo de trabalho do professor.

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ORIENTADAS PELO MEC PARA O TRABALHO DO PROFESSOR: EXPANSÃO DO SETOR PRIVADO

Com a crise imobiliária e o advento da Indústria 4.0, investigou-se a introdução das tecnologias digitais no processo de trabalho do professor. A conjuntura apresentada possibilitou a compreensão dos embasamentos teóricos, sociais, econômicos e políticos para a análise da ampliação do uso das TDICs, enfatizadas pelo trabalho digital, no processo de trabalho do professor, orientada pelas gestões do MEC durante o período de 2003 a 2019.

Anterior a 2003, na metade do ano de 2002, candidatos apresentavam propostas para o pleito eleitoral. Luís Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010) acenava que as TDICs seriam uma prioridade no próprio governo. No documento “Uma escola do tamanho do Brasil: programa de governo 2002 - Coligação Lula Presidente” (2002), organizado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e pelos partidos de coligação (Partido Comunista do Brasil - PCdoB, Partido Liberal - PL, Partido da Mobilização Nacional - PMN e Partido Comunista Brasileiro - PCB), a ênfase se deu na educação como um instrumento fundamental para romper com as dependências científica, tecnológica e cultural e tornar o Brasil uma nação autônoma. Também era incentivada a criação de laboratórios de informática, com o objetivo de democratizar as TDICs e a expansão da ciência aliada às TDICs (UMA..., 2002).

Já no documento “Um Brasil para todos: programa de governo 2002” (2002), elaborado pelo PT como proposta para o próprio governo, além de ressaltar que governo estimularia o “envolvimento da sociedade na definição das políticas setoriais, tanto do ponto de vista da inserção industrial do país quanto do emprego maciço da Tecnologia da Informação nos serviços públicos, na atividade produtiva e na educação” (UM..., 2002, p. 69), as TDICs foram apresentadas como ferramentas necessárias para a modernização, uma vez que constituem:

[...] o grande fenômeno do final do século XX e deste início de século XXI. Com a disseminação do computador, da internet e da comunicação móvel, as sociedades ganharam grandes ferramentas **para a massificação do conhecimento e para o aumento de produtividade das Nações, de suas indústrias, de seus serviços e do conjunto de sua atividade econômica e cultural**. O desafio, na era do Conhecimento, é evitar que a Tecnologia da Informação acabe criando um fosso entre os que têm e os que não têm acesso aos bens e à habilidade requeridos na Era Digital (UM..., 2002, p. 69, grifo nosso).

Na própria proposta de governo, Lula sinaliza que as tecnologias são disseminadoras do conhecimento. Nesse sentido, caso fosse eleito, Lula retomaria a narrativa neoliberal de que era necessário desenvolver habilidades e competências para a era digital com a utilização e a disseminação das TDICs. Para isso, a educação seria fundamental, sendo necessário capacitar os professores para a utilização das TDICs no próprio processo de trabalho.

O documento explicita que:

Na educação, **o uso da Tecnologia da Informação abrange os procedimentos administrativos e pedagógicos**, ambos intrinsecamente dependentes de um esforço de capacitação dos agentes de ensino (professores, coordenadores e apoiadores) **no uso desse recurso tecnológico** (UM..., 2002, p. 70, grifo nosso).

Para o programa de governo de Lula, como é observado na citação anterior, as tecnologias prescindiriam tanto a gestão escolar quanto o processo de trabalho pedagógico do professor, incluindo a capacitação. O documento também enfatiza que, caso Lula seja eleito, o governo estará pautado em três eixos:

- 1) **Gestão e governabilidade:** busca a integração das estruturas de governo com a coordenação e o acompanhamento das respectivas ações;
- 2) **Governo eletrônico:** visa estimular a prestação de serviços e a informação de qualidade para a população;
- 3) **Democratização do acesso às Tecnologias de Informação:** busca “incentivar a criação de mecanismos e políticas que permitam o aprendizado, o acesso e a incorporação maciça das tecnologias de informação e que possibilitem o compartilhamento de soluções entre diferentes níveis de governo” (UM..., 2002, p. 71).

É com a promessa de desenvolver as TDICs juntamente com a governabilidade e a qualidade na prestação de serviços sociais que Lula vence as

eleições e se torna Presidente da República. Nos contextos político e econômico, segundo Antunes (2018), quando o PT venceu as eleições, o Brasil já estava desertificado pelas medidas neoliberais impostas pelo governo FHC. Ademais, o PT já não era mais um partido da classe trabalhadora, uma vez que oscilava “entre a resistência ao neoliberalismo e a aceitação de uma ‘nova política’, muito mais moderado, policlassista e adequada à ordem capitalista típica da era da financeirização” (ANTUNES, 2018, p. 228).

Em se tratando do contexto das políticas educacionais, o primeiro Ministro da Educação nomeado foi Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, graduado em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em 1979, Buarque foi professor colaborador no Departamento de Economia da Universidade de Brasília (UnB) e, em 1980, professor da cadeira de avaliação econômica de projetos da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em Lisboa. Em 1985, foi chefe de gabinete do Ministério da Justiça e, posteriormente, reitor da UnB. Filiou-se ao PT em 1990 e, em 1995, foi governador do Distrito Federal, sendo pioneiro do Programa Bolsa-Escola, com o valor de repasse de um salário-mínimo para as famílias pauperizadas, e do Poupança-Escola, que mantinha cadernetas de poupança para os alunos que não reprovassem (CRISTOVAM..., 2023). Em 1996, ganhou o Prêmio Criança e Paz concedido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (CRISTOVAM..., 2023).

Durante o período como governador, Cristovam Buarque foi acusado de apoiar manifestações contra as reformas na Constituição Federal organizadas pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) e pela Central de Movimentos Populares (CMP) com dinheiro público, além de produzir material publicitário (UOL, 2011). Buscou se reeleger como governador de Brasília em 1998, mas foi derrotado por Joaquim Roriz (PMDB). Em 2002, foi eleito senador pelo Distrito Federal e, em 2 de janeiro de 2003, foi nomeado Ministro da Educação.

Como Ministro da Educação, Cristovam Buarque iniciou o discurso de posse anunciando que a meta dele era combater o analfabetismo (UNDIME, 2004). No que concerne ao Ensino Superior, apoiou o debate sobre a cobrança de mensalidade dos estudantes dessa etapa de ensino após a finalização da graduação (UNIVERSIDADES..., 2003; DAVIES, 2004). A narrativa de Cristovam Buarque direcionava para o favorecimento das instituições privadas e a diminuição da responsabilidade do Governo Federal com a educação, uma vez que, ao incentivar a

participação do setor privado na educação, eximia-se da função de gestar a educação (DAVIES, 2004).

No que diz respeito à utilização das TDICs no processo de trabalho do professor, o Ministério da Educação lançou, em 15 de dezembro de 2003, a TV Escola Digital Interativa (TVEDI) mediante a Secretaria de Educação à Distância, visando à formação, à capacitação e à atualização dos professores da rede pública (UNDIME, 2004). O projeto buscava atender até 200 mil escolas do Ensino Básico até 2006 e se baseava na recepção de conteúdos educativos via satélite e nos programas educativos transmitidos através de um computador com HD de 4Gb, *Internet Protocol* (IP) e software livre, possibilitando o armazenamento dos programas em CD-ROM e das gravações a serem exibidas nos laboratórios de informática (UNDIME, 2004).

O projeto se configurou com base nas dificuldades que os professores enfrentavam com o uso da TV Escola (SCHNEIDER, 2010) e se caracterizava por ser a ampliação da tecnologia da informação para a tecnologia digital. Em que, relacionando-se ao portal da TV Escola, oferecia acesso às emissoras de canais que veiculavam notícias de Brasília, à TV Mackenzie e ao Canal Futura (UNDIME, 2004). A TVEDI foi organizada pelo próprio diretor, Jean Claude Frajmund, e o projeto piloto consistia na implantação dela em 18 escolas dos seguintes estados: Acre, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul, Amazonas e São Paulo (SCHNEIDER, 2010).

No processo de trabalho do professor com o uso da TVEDI, era exigido que o docente tivesse familiaridade com a utilização do aparelho de TV com controle remoto para acessar os canais educativos com guias destinados a diferentes disciplinas e fazer a apresentação de vídeos curtos, animações, textos e gráficos. Para isso, era necessário que a escola tivesse o equipamento em sala de aula e na sala dos professores, local em que o professor buscaria o material multimídia e requisitaria, com a utilização da linha telefônica, o material desejado.

Logo na abertura do programa, o Ministro da Educação destacou que ele era importante para acabar com a **exclusão** no país, porque, segundo ele, a:

[...] exclusão vai ser resolvida através da educação. A desigualdade é produzida pela diferença na educação. A igualdade na educação não vai ser conseguida tendo um prédio igual em cada cidade. Agora, ter uma televisão com acesso às coisas do mundo inteiro em cada escola. Isso é possível e a gente vai fazer (AGÊNCIA BRASIL, 2003).

Constata-se que na narrativa acima, apresentada pelo Ministro da Educação, a educação torna-se a redentora dos problemas sociais, no qual as TDICs serão instrumentos principais para igualdade social. Ou seja, no discurso elucidado pelo Ministro da Educação, observa-se que a preocupação em levar as TDICs para o ensino escolar se torna fundamental, visto que ele é apresentado como o principal âmbito para resolver a exclusão do país e promover a igualdade. Como Cury (2008, p. 209) enfatiza, a categoria de **exclusão** não pode ser “abrangente e genérico que venha a ser empregado para significar e conceituar todo e qualquer problema social, de qualquer momento histórico ou de qualquer contexto social”. Quando trata da exclusão, o autor define que o mais conveniente é o conceito de **inclusão excludente**, principalmente por estar inserido na lógica do capitalismo (CURY, 2008).

Nesse sentido, a inclusão excludente, na sociedade capitalista, cria um conjunto de dificuldades, incluindo a inclusão precária e instável, tendo em vista que ela exclui para incluir seguindo as próprias regras (CURY, 2008). Com isso, a educação:

[...] similar a outras dimensões da vida sociocultural, então coexiste nessa contradição de ser inclusiva e seletiva nos modos e meios dessa inclusão e estar, ao mesmo tempo, sob o signo universal do direito. Ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições (CURY, 2008, p. 210).

Em outras palavras, ignora-se a situação socioeconômica dos estudantes, uma vez que os mais atingidos são aqueles que advêm das classes populares e os problemas sociais extraescolares acabam por interferir nos respectivos desempenhos e trajetória escolar. Logo, culpa-se a escola por algo que não é inteiramente de responsabilidade dela (CURY, 2008). Não se desconsidera que a educação tem responsabilidade própria na trajetória e no desempenho dos alunos e no trabalho do professor. Contudo, é basilar considerar que, para realizar um processo de inclusão efetivo na educação, também urge a criação de políticas públicas sociais efetivas de cunho redistributivista para as classes populares, políticas de financiamento para a educação, plano de carreira dos professores e profissionalização (CURY, 2008). Porém, em uma sociedade capitalista, que visa o

lucro e a manutenção do capital, torna-se impossível criar uma sociedade emancipadora e inclusiva.

Como já foi apresentado, entende-se a importância de usar as TDICs na educação e como instrumento no processo de trabalho do professor. Entretanto, a política direcionada para o TVEDI sofreu descontinuidade com a demissão de Cristovam Buarque e a nomeação do novo Ministro da Educação, Tarso Fernando Herz Genro, que foi prefeito de Porto Alegre de 2001 a 2002 e titular da Secretaria Especial do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social durante o primeiro governo de Lula.

Tarso Genro iniciou na política em 1964 como militante da Juventude Trabalhista do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Formou-se em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Exilou-se no Uruguai durante a ditadura militar e, ao retornar, ingressou, primeiramente, no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e, posteriormente, em 1982, no PT, onde concorreu às eleições de deputado federal pelo Rio Grande do Sul: inicialmente, ficou como suplente, mas assumiu o mandato em 1988 (TARSO..., 2023).

Ganhou as eleições como prefeito de Porto Alegre e, em 1996, deixou o cargo de prefeito e se tornou um dos principais nomes do PT para a sucessão presidencial, caso Lula não se candidatasse (TARSO..., 2023). Com a efetivação de Lula, candidatou-se a governador do Rio Grande do Sul e foi derrotado no segundo turno. Já em 2000, venceu a eleição para prefeito de Porto Alegre e exerceu o cargo de 2001 a 2002, quando renunciou para se candidatar a governador do Rio Grande do Sul (OS RESULTADOS..., 1997). Foi derrotado e, em 2003, assumiu a Secretaria Especial do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social no governo de Lula e, em 2004, tornou-se Ministro da Educação após a reforma ministerial do governo.

Durante a reforma ministerial, Lula alegou que pretendia fazer uma reforma universitária e necessitava de um ministro fora do mundo acadêmico (FOLHA ONLINE, 2004). Sendo assim, logo que assumiu, Tarso Genro, durante o discurso de posse, elucidou que o objetivo dele era reformular o Ensino Superior, a fim de modernizá-lo e democratizá-lo, uma vez que se vivenciava “uma revolução tecnológica em curso – e uma elite que a dirige” (ACS, 2004, p. 2).

Portanto, o foco de Genro era o Ensino Superior. Durante o período em que foi ministro, Tarso Genro desencadeou o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Lei nº 11.096/2005, que tem como finalidade a concessão de

bolsas de estudo integral e parcial para estudantes da graduação em instituições privadas de ensino superior. O período de Genro como ministro foi curto e, em 2005, com a crise desencadeada pelo “mensalão”²⁸, Tarso Genro deixou o ministério para assumir a presidência nacional do PT.

Em 2005, o terceiro Ministro da Educação do governo Lula foi Fernando Haddad, que se graduou em Direito em 1985, tornou-se mestre em 1990, doutor em Filosofia no ano de 1996 e professor de Ciências Políticas pela Universidade de São Paulo (USP). Filiou-se ao PT em 1983 e trabalhou na gestão de Marta Suplicy (PT), prefeita de São Paulo, nos anos de 2001 a 2003, com o cargo de chefe de gabinete da Secretaria de Finanças e Desenvolvimento Econômico da Prefeitura (FERNANDO..., 2023).

Durante o período em que Lula foi eleito, em junho de 2003, exerceu a função de assessor especial do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão e participou da elaboração do Projeto de Parcerias Público-Privadas (PPPs) em todos os setores, incluindo a educação (NUCCI, 2003). Em 2004, exerceu o cargo de secretário-executivo do Ministério da Educação e auxiliou na criação do ProUni, apresentando aos empresários do setor educacional, ainda quando atuava no Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, o projeto para aprovação (FERNANDO..., 2023).

No dia 29 de julho de 2005, assumiu como Ministro da Educação e, em outubro, lançou o “Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação” em parceria com a Secretaria de Educação à Distância (SEED). Inicialmente, sendo um projeto piloto, ele tinha como principal objetivo ser um programa a distância com estrutura modular para a formação continuada voltada ao uso das seguintes TDICs: TV, vídeo, informática, rádio e impressos. A finalidade era contribuir com a formação do professor e estimular o uso de diversas mídias no processo de trabalho desse profissional (SCHNEIDER, 2010).

Na data de lançamento, o ministro Fernando Haddad anunciou que o uso do programa beneficiaria e criaria alternativas para capacitar os professores, que poderão se beneficiar do avanço tecnológico. Não só, mas complementou: “não

²⁸ O mensalão se refere à Ação Penal nº 470 (AP 470/MG) do Supremo Tribunal Federal (STF), que implicou o processo jurídico penal que julgou os acusados de corrupção no escândalo de corrupção de compra e venda de votos parlamentares.

estamos falando de usar a mídia para formar o professor, mas que ela ajude a dar uma educação para os nossos jovens” (MENDONÇA, 2005).

Como é demonstrado no enunciado de Haddad, o objetivo do programa não era a formação inicial, mas a capacitação dos professores, a fim de prepará-los para utilizar as TDICs no próprio processo de trabalho. Desse modo, o programa teve início com a versão on-line, mais especificamente, no ambiente e-Proinfo, para 1.200 professores. Já em 2006, ofertou a versão Ciclo Básico para dez mil professores da Educação Básica.

Em 2007, foi publicada a Portaria nº 171, de 16 de outubro de 2007, que instituiu o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Esse programa foi apresentado como uma parceria que seria executada pelo MEC em conjunto com as secretarias dos estados, Distrito Federal, municípios e IES. Além disso, era disponibilizado em um portal de acesso via internet e dividido em três ciclos: 1) Ciclo básico, com duração de 120 horas e certificação de extensão; 2) Ciclo intermediário, com duração de 180 horas e certificação de aperfeiçoamento; e 3) Ciclo avançado, com duração de 360 horas e certificação de especialização.

Segundo o documento norteador divulgado pelo MEC, denominado “Projeto Básico do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação” (MEC, 2005), o objetivo principal era:

[...] garantir a educadores e educandos das escolas públicas brasileiras a democratização de acesso e domínio das linguagens de informação e comunicação, difundir o uso de Tecnologia de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino público e **incentivar a modalidade de Educação a Distância (EAD)** (MEC, 2005, p. 4, grifo nosso).

Ademais, o documento acrescenta que o programa tinha o intuito de ser referência para a aplicação de mídias no trabalho pedagógico do professor, buscando, em sua aplicabilidade, trazer benefícios para a aprendizagem dos alunos e promover a “**formação de valores** e o desenvolvimento de **habilidades e competências** compatíveis com a formação de um ser humano crítico, mais consciente de seus potenciais e melhor capacitado a desenvolvê-lo” (MEC, 2005, p. 17, grifo nosso).

Importante frisar que a categoria “desenvolver habilidades e competências” avançou com o advento da Indústria 4.0, como já foi mencionado. Ao elucidar determinadas categorias, é visível que as políticas públicas educacionais

imbricaram, nos próprios documentos oficiais, o ideário da necessidade de formar indivíduos aptos para as novas atividades econômicas revolucionadas pela tecnologia e pelo processo de trabalho (FREITAS, 2018). Subjacente à ênfase de substituição da qualificação pelas competências, está em jogo a individualização do professor no próprio processo de trabalho, uma vez que esse profissional fica a cargo de um mercado de valor profissional que objetiva a certificação em massa em detrimento da formação (LAVAL, 2019).

Além da individualização, cria-se uma competição no processo de trabalho dos professores dentro do sistema escolar em busca dessa certificação para a comprovação de habilidades profissionais. Entende-se, diante disso, que desenvolver “competências no mundo competitivo é gerar outras competições, uma estratégia de produtividade e consequentemente aumento do lucro” (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009). Logo, criar políticas para a utilização das TDICs, sob a lógica de desenvolver competências e habilidades, é instaurar a lógica do mercado no sistema escolar, visto que o objetivo é criar mecanismos de competências para selecionar, recrutar e formar mão de obra para o trabalho (LAVAL, 2019).

O documento ainda enfatiza que desenvolver habilidades para o uso das TDICs possibilitará que o professor tenha “capacidade de utilizar as diferentes mídias em conformidade com a proposta pedagógica que orienta sua prática” (MEC, 2005, p. 13). Por fim, o programa visou ao incentivo da disseminação da EaD, ao promulgar uma política que já estava em andamento desde a gestão de FHC, que era o Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo MEC em 2005 e lançado oficialmente pelo Decreto nº 5.800, de 8 de julho de 2006 (BRASIL, 2006).

A UAB é uma política educacional que tem como finalidade expandir a oferta de cursos e programas de educação superior a distância no Brasil (BRASIL, 2006). Para isso, conta com uma parceria tripartite, isto é, a parceria dos níveis federal, estadual e municipal, em concomitância com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). É importante ressaltar que a UAB surgiu no período em que a internet estava sendo disseminada pelo país, com a utilização de plataformas e a possibilidade de acesso às TDICs por uma quantidade maior de brasileiros, possibilitando, interações de ensino e aprendizagem e o trabalho do professor dentro do modelo em rede.

Esse modelo de universidade a distância pretendeu expandir o ensino com a utilização das TDICs, a fim de cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Logo, as finalidades eram:

11. Iniciar, logo após a aprovação do plano, a oferta de cursos a distância em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.
12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas (BRASIL, 2001, p. 111).

Para Hernandez (2017, p. 290), são fundamentais a expansão e a democratização do Ensino Superior no Brasil, porém essa ampliação, cria-se com “estratégias, projetos pedagógicos e metodologias apropriadas para aproveitar-se os recursos e as inovações proporcionadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação”. Segundo o autor, não basta criar programas e cursos superiores a distância apenas visando ampliar as vagas para o ensino superior ou cumprir metas estabelecidas pelo Estado, com o objetivo de responder às obrigações necessárias, mas é necessário desenvolver uma expansão criteriosa, que objetive a qualidade da formação dos alunos.

Ademais, segundo Veloso e Mill (2018), a modalidade de ensino a distância acaba por incentivar a fragilidade dos direitos trabalhistas dos professores, tendo em vista que a maioria não possui vínculos empregatícios. Constata-se, portanto, um:

[...] agravante no que diz respeito aos direitos trabalhistas desses profissionais, haja vista a inexistência de vínculo empregatício, ou seja, esses docentes não são abarcados por boa parte das seguranças legais. Além dessa fragilidade contratual, por serem docentes-tutores que desenvolvem atividades no âmbito do Sistema UAB, presumimos que suas remunerações consoam com o que é descrito nos editais de seleção. Isso quer dizer que, via de regra, esses docentes recebem um valor abaixo do salário mínimo vigente (VELOSO; MILL, 2018, p. 123).

A falta de vínculo dos tutores, que são aqueles que acompanham o aluno cotidianamente no processo de aprendizagem, resulta na ausência profissional do “reconhecimento social/econômico/empregatício compatível com suas atribuições, embora seja ele o responsável direto, na maioria dos sistemas constituídos na EaD, pelo atendimento mais próximo aos alunos” (ALONSO, 2010, p. 1330).

Dessa maneira, esse profissional não deixa de realizar, em seu processo de trabalho, atividades que o qualificam como professor, visto que ele participa do desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Importante ressaltar que o sistema de ensino pela UAB é composto pelo: coordenador da UAB; coordenador de curso; coordenador de tutorias nas IES; professor-pesquisador conteudista; professor-pesquisador; tutor; e coordenador de polo (BRASIL, 2009).

No que diz respeito ao tutor, ele tem a função de:

[...] mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas; estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações (BRASIL, 2009).

Observa-se que ele não é o responsável pela disciplina e elaboração do material didático, os quais são de responsabilidade do professor. Como resultado, tem-se uma limitação do desenvolvimento dos discentes, pois a interação deles se torna limitada devido à parcelarização. Além do mais, há “um diálogo motivador do tutor com o aluno do que uma forma de interação efetiva, que deveria ser realizada, em tempos de educação *on-line*, do aluno com professor” (HERNANDES, 2017. p. 297).

Alonso (2010) acrescenta que isso decorre da **parcelarização** do trabalho do professor na EaD. Scheibe (2006) complementa a afirmação exposta, ao sustentar que, nesse processo, distintos profissionais realizam a formação do aluno de forma fragmentada, isto é, quem produz os materiais didáticos não os aplica; quem realiza a videoconferência não consegue interagir com os alunos; e quem interage com os alunos pode não ter o conhecimento necessário.

Entretanto, para Hernandez (2017), mesmo que ocorram dificuldades e a interação do aluno com o professor aconteça mediante instrumentos tecnológicos, no processo de ensino e aprendizagem, as tecnologias se tornaram cada vez mais significativas, principalmente no processo de trabalho do professor. Deu-se

continuidade às políticas para a educação direcionadas ao uso das TDICs no governo seguinte, representado ainda pela continuidade do PT.

O PT, representado pela candidata à presidência Dilma Vana Rousseff (Dilma) (2011-2016), apresentou na própria campanha, no ano de 2010, como proposta de governo, o documento “Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira” (OS 13..., 2010). A proposta inicia apresentando um breve contexto dos governos Lula e discorre que, pela primeira vez, o número de trabalhadores formais superava o dos trabalhadores informais.

Com o intuito de mostrar os pontos positivos do governo anterior, ressaltou que toda a conjuntura de avanços permitiu que o Brasil suportasse a crise mundial iniciada em 2008, sendo essa a crise imobiliária, tornando o Brasil um dos primeiros países a superá-la. Também afirma a fidelidade aos princípios de instituições internacionais, como ONU, FMI e BM, e o relacionamento com os países do G20 (OS 13..., 2010).

Em seguida, apresenta os 13 compromissos do governo, que eram: 1) Expandir e fortalecer a democracia política, econômica e socialmente; 2) Crescer mais, com expansão do emprego e da renda, com equilíbrio macroeconômico, sem vulnerabilidade externa e desigualdades regionais; 3) Dar seguimento a um projeto nacional de desenvolvimento que assegure grande e sustentável transformação produtiva do Brasil; 4) Defender o meio ambiente e garantir um desenvolvimento sustentável; 5) Erradicar a pobreza absoluta e prosseguir reduzindo as desigualdades. Promover a igualdade, com garantia de futuro para os setores discriminados na sociedade; 6) Será de todos os brasileiros e dará atenção especial aos trabalhadores; 7) Garantir educação para a igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento; 8) Transformar o Brasil em potência científica e tecnológica; 9) Universalizar a saúde e garantir a qualidade do atendimento do SUS; 10) Prover as cidades de habitação, saneamento, transporte e vida digna e segura para os brasileiros; 11) Valorizar a cultura nacional, dialogar com outras culturas, democratizar os bens culturais e favorecer a democratização da comunicação; 12) Garantir a segurança dos cidadãos e combater o crime organizado; 13) Defender a soberania nacional. Por uma presença ativa e altiva do Brasil no mundo (OS 13..., 2010).

No que diz respeito à educação e à tecnologia, o documento explica que Lula investiu 40 bilhões de reais no desenvolvimento científico, o que representa um

alicerce para a inovação tecnológica, pautando-se em uma sociedade do conhecimento. Por sua vez, como proposta de governo, no item 7, o documento garante que a escola combinará ensino e capacitação para o trabalho. Também explica os benefícios do ProUni, afirma que ele será potencializado e que serão criados programas de **capacitação para os professores** (OS 13..., 2010).

Para a tecnologia, o programa de governo acena que serão:

[...] privilegiadas as pesquisas em biotecnologia e nanotecnologia, robótica e novos materiais, tecnologia da informação e da comunicação, em saúde e produção de fármacos, biocombustíveis e energias renováveis, agricultura, biodiversidade, Amazônia e Semiárido, áreas nuclear e espacial, recursos do mar e defesa. **A inclusão digital** ocupará um lugar importante, com a extensão da banda larga para todo o País, em especial para as escolas. Essas iniciativas permitirão que o Brasil construa uma **sociedade do conhecimento** para melhor enfrentar os desafios do século XXI (OS 13..., 2010, p. 13, grifo nosso).

O conceito de Era da Informação e do Conhecimento²⁹ emergiu a partir do contexto de mundialização do capital, momento em que a classe dominante passou a afirmar que, com as TDICs, os países estariam caminhando para um mundo sem fronteiras: diante disso, os mercados se tornariam efetivamente globalizados. Dessa maneira, esses países seriam “um sistema econômico mundial dominado por ‘forças de mercado incontrolláveis’ sendo seus principais atores as grandes corporações transnacionais socialmente sem raízes e sem lealdade com qualquer Estado-Nação” (LASTRES; ALBAGLI, 1999, p. 10-11).

Nesse contexto, apregoava-se que a única “forma de evitar tornar-se um perdedor – seja como nação, empresa ou indivíduo – é ser mais inserido, articulado e competitivo possível no cenário global” (LASTRES; ALBAGLI, 1999, p. 11). Com isso, os países centrais e, principalmente, os países periféricos buscaram criar políticas de promoção aos desenvolvimentos industrial e tecnológico, pois eles não queriam ser considerados atrasados.

A educação é apresentada como a tendência a ser adotada pelos países para a Sociedade do Conhecimento. Os OOs justificam que não basta investir apenas para ter acesso às novas tecnologias: eram necessários investimento, capacitação e treinamento de recursos humanos para utilização no trabalho (CASSIOLATO, 1999).

²⁹ Como foi explicado na Introdução, autores utilizam expressões distintas para se referir ao mesmo período: “Era da Informação” (CASTELLS, 2020), “Sociedade da Informação” e “Sociedade do Conhecimento” (STEHR, 1994) são algumas delas. Já outros preferem usar “Era da Informação e do Conhecimento” (LASTRES; ALBAGLI, 1999), expressão que é utilizada nesta pesquisa.

Entende-se que são importantes políticas que visem ao acesso às novas tecnologias. Todavia, concorda-se com Lastres e Albagli (1999), que discorrem que é primordial que o processo de aprendizagem seja contínuo para uma aprendizagem que não vise somente ao mercado de trabalho.

Dilma venceu as eleições para a Presidência do Brasil e, em se tratando dos contextos econômico e político, os dois primeiros anos de governo foram marcados por medidas que visavam à intervenção do “Estado na economia, estimular o crescimento econômico – redução da Selic, do spread, desvalorização do real, ampliação de políticas de conteúdo local, isenções fiscais para capital produtivo e outros” (BOITO JR., 2018, p. 214).

Como Ministro da Educação, foi mantido Fernando Haddad no primeiro ano de governo. No entanto, Haddad deixou a pasta para concorrer à prefeitura de São Paulo e, no dia 24 de janeiro de 2012, foi nomeado como Ministro da Educação Aloizio Mercadante Oliva. Mercadante é graduado em Economia pela Universidade de São Paulo (USP), tem mestrado em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutorado pela mesma instituição. Começou a militância no movimento estudantil nos anos de 1970 e ingressou no PT na década de 1980, ocupando, também, os cargos de Vice-Presidente Nacional e Vice-Presidente de Relações Internacionais do partido (ALUÍSIO..., 2023).

Foi eleito deputado federal por São Paulo em 1990 e, em 1994, participou da campanha eleitoral como vice-presidente de Lula, momento no qual foram derrotados por FHC. Em 1998, reeleveu-se deputado federal por São Paulo e, para as eleições de 2002, contribuiu no programa de governo de Lula e obteve uma expressiva votação para senador, ocupando o cargo em 2003. Candidatou-se a governador de São Paulo em 2006 e 2009, porém não obteve sucesso (ALUÍSIO..., 2023).

No início do governo Dilma, Mercadante assumiu o cargo de Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação, lançando, em parceria com o MEC, o programa Ciências sem Fronteiras, que visava conceder bolsas para formação acadêmica no exterior (ALUÍSIO..., 2023). Depois de empossado como Ministro da Educação, iniciou programas, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a continuidade do Ciências sem Fronteiras, a consolidação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Cabe ressaltar que, nesse período, também estava em tramitação o PNE (2011-2020), que foi apresentado, inicialmente, pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010. Diversos grupos da sociedade se mobilizaram para a construção do novo PNE, como o movimento constituído pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) (CELIO SOBRINHO; PANTALEÃO; SÁ, 2016). Todavia, no projeto inicial apresentado, não constou o relatório da CONAE. Logo, os resultados “dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que esta possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL n. 8.035/2010” (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 484).

Em 2014, ainda em processo de elaboração do PNE, Aloizio Mercadante foi convidado para chefiar a Casa Civil, função que assumiu em fevereiro daquele mesmo ano. Foi substituído como Ministro da Educação por José Henrique Paim Fernandes, formado em Economia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e mestre na mesma área pela UFRGS. Foi analista de projetos do Banco de Desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul (BadeSul) de 1988 a 1994. Posteriormente, foi coordenador de relações internacionais da prefeitura de Porto Alegre e, de 2004 a 2006, subsecretário da Secretaria Especial do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República. Desde 2006 até assumir como Ministro da Educação, Fernandes ocupava o cargo de secretário executivo do MEC (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2014).

No período em que assumiu como ministro, alguns setores, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre outras instituições e associações, debatiam e se mobilizavam, junto à CONAE, sobre o PNE.

Instituições privadas e:

[...] diferentes organizações que representavam o ideário dos empresários brasileiros, por exemplo, o Instituto Unibanco, a Associação Nacional das Universidades Particulares - Anup -, o Instituto Ayrton Senna, a Federação Nacional das Escolas Particulares - Fenep - e o Movimento Todos Pela Educação - MTPE -, que buscavam oportunidades de fazer prevalecer no documento nacional uma perspectiva de caráter mais eficientista (CELIO SOBRINHO; PANTALEÃO; SÁ, 2016, p. 514).

Essas instituições e associações também buscaram participar das discussões sobre o PNE. Além desses setores, o PNE recebeu a disputa de interesses de

distintos grupos políticos, perfazendo um total de 2.915 emendas de deputados e, consequentemente, delongando a respectiva finalização (AZEVEDO, 2014). Destarte, com a atuação das instituições mencionadas e sendo um reflexo dos interesses hegemônicos, foram realizadas modificações no Projeto de Lei e o PNE foi sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), com duração até 2024.

O PNE conta com 20 metas e 254 estratégias. Ao investigarem o conteúdo que versa sobre as tecnologias digitais no documento, para Heinsfeld e Pischetola (2019), elas se concentram em três frentes, as quais são exibidas no quadro a seguir.

Quadro 9 – Frentes sobre as tecnologias digitais no PNE (2014-2024)

1) Desenvolvimento, seleção, difusão e incorporação de tecnologias pedagógicas e tecnologias educacionais no cotidiano escolar.
2) Incentivo à formação continuada docente, aos processos de trabalho do professor e às tecnologias.
3) Informatização de escolas e universalização do acesso a computadores aos alunos da Educação Básica.

Fonte: adaptado de Heinsfeld e Pischetola (2019).

No que diz respeito ao primeiro aspecto, na Meta 2, busca-se:

[...] universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Como estratégia dessa mesma meta, o documento afirma que se deve:

[...] **desenvolver tecnologias** que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombola (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Infere-se o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas, porém não é definido o que seriam essas tecnologias pedagógicas. Por se tratar de uma meta para a alfabetização, nota-se que o termo é “associado à inovação metodológica, embora em grande parte voltada unicamente para alfabetização” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 8).

Em trechos da Meta 5, que objetiva “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014), o documento relata que são necessários:

- 5.3) selecionar, certificar **e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças**, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
- 5.4) **fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais** e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Já para a Meta 7, que visa “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014), o documento apresenta algumas estratégias, como:

- 7.12) incentivar **o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais** para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e **propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos**, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Ao discorrer sobre desenvolver, selecionar e difundir as tecnologias, o documento dissemina o termo “tecnologia educacional”, que é diferente da expressão apresentada anteriormente, isto é, “tecnologias pedagógicas”. Segundo Heinsfeld e Pischetola (2019), nas políticas brasileiras, em especial, na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ou seja, no PNE, ocorre uma distinção entre determinados termos, porém não são exemplificados quais termos são, o que pode refletir no processo de trabalho do professor em sala de aula. Isso abre espaço para divergências entre a compreensão dos professores e as narrativas propaladas em sala de aula.

Já para Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433), “os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo”. As autoras

também acrescentam que esses significados entram em competição com outros veiculados por outros textos, termos e discursos.

Diante disso, como, no PNE, não existe uma definição dos termos que justifique as distinções ou os sentidos deles, enseja-se que os docentes, em sala de aula, exerçam o processo de trabalho de acordo com a própria interpretação. Dessa forma, os termos, ao serem implícitos ou explícitos, possibilitam que sejam “recontextualizados e empregados na luta por manter ou mudar certas visões sobre escolarização” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

Ao relacionar as formações e o trabalho dos professores ao uso das tecnologias, o PNE afirma que são necessários:

5.6) promover e **estimular a formação inicial e continuada** de professores (as) para a alfabetização de crianças, **com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras**, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização (BRASIL, 2014, grifo nosso).

O estímulo às formações inicial e continuada de professores com as novas tecnologias educacionais parte da compreensão de que as tecnologias são inovações das quais os professores obterão somente o acesso. Isso, pois, para Castells (2020), a inovação tecnológica não é um acontecimento isolado: ela reflete um determinado conhecimento específico, com um ambiente propício para criação, disponibilidade para definir um problema técnico e uma rede de fabricantes que obtêm experiências tecnológicas para aprender a usar a tecnologia.

As “elites aprendem fazendo e com isso modificam as aplicações das tecnologias, enquanto a maior parte das pessoas aprendem usando e, permanecem dentro do pacote da tecnologia” (CASTELLS, 2020, p. 92). Diante disso, esta pesquisa entende que é preciso fornecer, além das formações continuada e inicial, alternativas ao professor para a apropriação das tecnologias. Isso se assila ao entendimento de Barreto (2012, p. 50), que discorre que, na conjuntura educacional, busca-se a “superação de propostas de substituição tecnológica e da lógica do primado de objetos técnicos, no sentido de agregar novas possibilidades ao trabalho docente”.

São necessárias novas possibilidades que não sejam apresentadas como solução para dado problema, como a “perspectiva de que basta a formação dos

professores para utilizar tais tecnologias específicas para que seja solucionada a questão do analfabetismo” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 9). Exige-se possibilidades que proporcionem um aprofundamento crítico e reflexivo sobre o papel das tecnologias no trabalho do professor e não a coloquem como a solução para os problemas existentes na educação.

Sobre a Meta 7, “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014), elenca-se a seguinte estratégia:

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, 2014, grifo nosso).

Como foi publicado, entende-se que a busca e a expansão de computadores em banda larga com alta velocidade para os alunos da Educação Básica visam expandir a utilização das TDICs como recurso pedagógico. O PNE ainda salienta a seguinte estratégia:

7.20) prover **equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar** a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, **com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet** (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Em relação ao provimento de instrumentos e recursos tecnológicos, os documentos oficiais do MEC sinalizam que essa distribuição visa à melhoria da educação, uma vez que os equipamentos novos, em substituição aos antigos (como os instrumentos de aprendizagem, o que inclui cadernos, lápis, quadro, entre outros), são as soluções para uma aprendizagem de qualidade (BARRETO, 2012). No que diz respeito ao processo de trabalho do professor, entende-se que é necessária a disponibilização de instrumentos tecnológicos, mas essa oferta não é suficiente para que a utilização seja integral.

Acreditar que o acesso aos instrumentos tecnológicos é suficiente para garantir a melhoria da educação e do trabalho do professor é ter uma visão

reducionista de que “a mera exposição às tecnologias parece capaz de garantir os resultados desejados” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 5). Observa-se, como já foi explicado, a importância do PNE à educação, tendo em vista que ele é um documento-base para a criação de programas e políticas educacionais e o desenvolvimento nacional, estadual e municipal do sistema escolar.

Ainda em 2014, ocorreram eleições presidenciais, porém o país vivenciava uma crise política que se aprofundou com o agravamento da crise econômica internacional a qual se iniciou com a crise imobiliária de 2008. Desse modo, o país começou a ser afetado, atingindo, sobretudo, a elite brasileira. Nesse contexto de crise, a elite, que, até então, “dava apoio aos governos Lula e Dilma, do PT e de seus partidos aliados, e que praticamente comandava o pacto policlassista desenhado pelo PT e o governo” (ANTUNES, 2018, p. 231), passou a buscar soluções para quem arcaria com o ônus da crise, penalizando, nomeadamente, a classe trabalhadora.

Um ano anterior às eleições, em 2013, também irrompiam as rebeliões de junho, com o movimento de ocupação das escolas públicas de São Paulo desencadeado por jovens e, posteriormente, as passeatas realizadas contra o aumento das tarifas no transporte público chamadas de Movimento Passe Livre (MPL) (JANUARIO, 2020). Depois dessas manifestações, iniciaram-se as mais diferenciadas mobilizações populares disseminadas por periferias, grupos específicos, centros urbanos e pautas sociais. Essas mobilizações eram seguidas de greves, apresentando o descontentamento de diversas categorias (ANTUNES, 2018).

Ademais, neste período, as manifestações eclodiram com a preparação da Copa das Confederações que iriam ocorrer no país. Logo, “recursos públicos estavam sendo drenados para a construção de estádios de futebol, beneficiando os vultosos interesses das grandes corporações, além de excluir a população pobre dos estádios” (ANTUNES, 2018, p. 236-237). Nessa conjuntura, foi crescendo a presença de setores da classe mais conservadora, os quais se intitulavam como apolíticos, mas com direção às políticas voltadas para a direita (ANTUNES, 2018).

De fato, nota-se que, inicialmente, as manifestações eram direcionadas às pautas da classe trabalhadora, das periferias e da população que buscava melhorias nas condições de vida e trabalho. Porém, conforme a classe mais conservadora adentrava nas manifestações, intensificou-se uma campanha de ataque à esquerda,

“acabando por converter o ‘governo de esquerda do PT’ em seu inimigo visceral” (ANTUNES, 2018, p. 233). Foi nessa conjuntura que, em 2014, Dilma entrou nas disputas eleitorais e apresentou o programa de governo “Mais mudanças, mais futuro” (MAIS..., 2014). Nesse programa, foi sinalizado que, com a comercialização do petróleo, oriundo do pré-sal, o governo Dilma obteria financiamento para tornar possível a realização do PNE.

Sobre as tecnologias digitais, o documento enfatiza que o novo pilar visa construir uma **sociedade do conhecimento**, que objetivará avanços no desenvolvimento tecnológico. Com o acesso a uma educação de qualidade, o documento aponta que ela permitiu que o Brasil, desde 2003, assegurasse a erradicação da pobreza e o preparasse “para o grande desafio de fundar seu crescimento na criação de **tecnologia e na inovação**, ou seja, privilegiando a formação educacional e científica, portanto, **a economia do conhecimento**” (MAIS..., 2014, p. 19, grifo nosso).

O destaque para a expressão “economia do conhecimento” é importante, uma vez que “informação e conhecimento sempre constituíram importantes pilares dos diferentes modos de produção” (LASTRES; FERRAZ, 1999, p. 28). Para tratar da economia do conhecimento, primeiro, de forma breve, urge pesquisar sobre a **inovação**, pois ela, se analisada pelo viés “tecnológico, organizacional e institucional”, “assume importância ainda mais destacada” (LASTRES *et al.*, 2002, p. 61).

A partir dos avanços das tecnologias digitais, intensificou-se o processo necessário para obter e difundir a **inovação** e, posteriormente, superá-la, resultando na diminuição dos ciclos dos produtos, pois o tempo para lançar e comercializar foi reduzido. Para incrementar e absorver novas inovações, emergem o acesso aos conhecimentos e a capacidade de assimilação, a fim de poder usá-las (LASTRES *et al.*, 2002).

Portanto, para os novos conhecimentos, são necessárias novas aprendizagens, dado que, para acompanhar as mudanças tecnológicas, é “de extrema relevância a aquisição de novas capacitações e conhecimentos, o que significa intensificar a capacidade de aprender e interagir” (LASTRES *et al.*, 2002, p. 62). A utilização das tecnologias digitais será um instrumento estratégico, principalmente em campanhas políticas, uma vez que todos os países buscarão adentrar na economia do conhecimento.

É nesse contexto que, ao vencer as eleições, em seu discurso de posse, Dilma ressalta a prioridade no desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação. O governo, de acordo com Dilma, seria pautado no lema “Brasil, Pátria Educadora”, em que a educação seria prioridade, buscando formar uma pátria cidadã e um sentimento republicano. Além disso, enfatiza o acesso à escola para todos e o aprimoramento da formação de professores (ROUSSEF, 2015).

Dilma, ao assumir, nomeia, como Ministro da Educação, Cid Gomes, Engenheiro Civil pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Gomes iniciou a trajetória política como presidente do Centro Acadêmico do curso de Engenharia. Entre 1990 e 1994, foi eleito deputado estadual. Já em 1996, candidatou-se à prefeitura de Sobral e foi eleito no primeiro turno, sendo reeleito em 2000. Nesse período, como prefeito, criou o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que, posteriormente, tornou-se referência para a criação, pelo governo Federal, do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (CID..., 2024; MEC, 2015a).

Em 2005, transferiu-se para Washington, nos EUA, e assumiu a função de consultor do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Já entre 2007 e 2010, foi governador do estado do Ceará. Nos últimos dias de dezembro de 2014, filiado ao Partido Republicano da Ordem Social (PROS), foi indicado para assumir o Ministério da Educação (CID..., 2024).

No discurso de posse de Cid Gomes, a ênfase se deu na ampliação do atendimento das crianças de até 3 anos de idade. Gomes também afirmou que buscaria desenvolver mais o PNAIC, reformular o currículo do Ensino Médio, ampliar a escola integral e atingir as metas do PNE. No que diz respeito aos professores, ressaltou a valorização e o reconhecimento do trabalho, e não mencionou as tecnologias digitais (MEC, 2015a).

Uma das principais tomadas de decisão de Gomes aconteceu em janeiro, após se reunir com representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da CNT: o aumento salarial dos professores em 13,01% (PT, 2015). Já no mês de fevereiro, durante uma visita à Universidade Federal do Pará (UFPA), o ministro criticou os deputados, chamando-os de “achacadores”. Posteriormente, em março, foi convocado pela Câmara para explicações: Gomes afirmou respeitar o

legislativo, a fim de se desculpar, e saiu do Plenário após ser chamado de “palhaço” pelo deputado Sergio Zveiter (PSD-RJ) (MIRANDA, 2015).

O Ministro da Educação pediu demissão em 18 de março e o secretário-executivo da pasta, Luiz Cláudio Costa, comandou o Ministério da Educação interinamente até 6 de abril, quando assumiu a pasta Renato Janine Ribeiro. Ribeiro é formado em Filosofia pela USP e tem mestrado pela Universidade de Paris e doutorado pela USP. Iniciou a carreira como professor da USP e foi membro do Conselho Deliberativo do CNPq entre 1993 e 1997.

Ribeiro foi nomeado ministro em virtude do próprio histórico acadêmico. Durante o discurso oficial de posse, Ribeiro elencou as seguintes prioridades: justiça social; cumprir o PNE; aprimorar o FIES e o Pronatec; as crianças da Educação Infantil; experiência na criatividade; e valorização do professor (POSSE..., 2015). No período em que permaneceu como ministro, reviu as diretrizes do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e promoveu mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio.

Nesse período, no contexto político, houve a ampliação da crise iniciada em 2013, visto que, ao adentrar no segundo mandato, o PT criou alianças com partidos e lideranças políticas que foram “acossadas por processos políticos desencadeados pela Operação Lava Jato” (ANTUNES, 2018, p. 235). Para Singer (2018), a Operação Lava Jato, iniciada em março de 2014, começou com base em quatro fatores, que fomentaram o respectivo protagonismo naquele período. São eles:

- 1) Ter sido precedida pelo mensalão; 2) Ter por base a legislação contra organizações criminosas sancionada por Dilma em agosto de 2013; 3) Ter o apoio da direção da Polícia Federal (PF), da Procuradoria-Geral da República (PGR) e do STF, de modo geral orientadas por nomeados do período Lula e Dilma; 4) A audácia do grupo sediado no Paraná, especialmente a partir de novembro de 2014, com a prisão dos empreiteiros (SINGER, 2018, p. 81).

Em síntese, no que diz respeito ao primeiro fator, isto é, o mensalão, ele foi o primeiro processo brasileiro que promoveu condenações de vários políticos e não políticos. Instaurou-se um receio nos envolvidos na Operação Lava Jato de serem condenados e, com isso, eles optaram pela colaboração premiada (SINGER, 2018). Já em relação ao segundo fator, o da legislação contra organização criminosa, ele se deu com base na Lei nº 12.850, de 2 de agosto de 2013, que define a

organização criminosa e dispõe sobre a investigação criminal, os meios de obtenção de prova, as infrações penais correlatas e o procedimento criminal (BRASIL, 2013).

Essa legislação foi criada durante a Lava Jato e permitiu a regulação da colaboração premiada dos envolvidos. Logo, delegados e procuradores puderam estabelecer acordos que, antes, só eram realizados por juízes. Além disso, possibilitou o perdão judicial e substituições de pena de prisão aos envolvidos. No que diz respeito ao terceiro fator, o do apoio da PF, PGR e do Supremo Tribunal Federal (STF), a base dele é a égide, por exemplo, do ministro-relator, Teori Zavascki, em que o “suporte de Zavascki à Lava Jato virou o jogo” (SINGER, 2018, p. 82), porque demonstrou o favorecimento às decisões da PF e aos membros da Lava Jato.

Para Singer (2018), a aliança entre a Lava Jato, a mídia e a cúpula do judiciário criou uma rede política poderosa, influenciando as decisões e as penas. Por fim, o quarto fator, relacionado à audácia do grupo sediado no Paraná, diz respeito ao entendimento de que o Paraná “é uma das unidades da federação onde há maior influência da classe média. A relevância da pequena propriedade na formação do estado, bem como a maciça presença de imigrantes estrangeiros, constituíra ali um *éthos* particular” (SINGER, 2018, p. 82).

A Operação Lava Jato foi escolhida para ser sediada no Paraná, visto que os principais membros da Operação Lava Jato³⁰ e outros delegados eram pertencentes ao estado. Alguns desses delegados, para Singer (2018), foram audaciosos, ao publicarem ataques ao PT nas próprias redes sociais³¹ e terem o apoio da mídia, ampliando a crise política que se iniciou em 2013, e da elite brasileira, que, em 2015, “incentivou as manifestações na rua, com a cobertura midiática, no convencimento de que a corrupção esteve presente somente no governo do PT” (JANUARIO, 2020, p. 90).

³⁰ Singer (2014), no livro “O lulismo em crise: um quebra cabeça do período Dilma (2011-2016)”, afirma que os principais atores da Lava Jato foram: Sérgio Moro (Moro), Deltan Dallagnol e Erika Marena. Moro, doutor em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), nascido em Ponta Grossa e criado em Maringá (ambas no interior paranaense), é filho de um casal de professores. Deltan Dallagnol é mestre em Direito pela Universidade de Harvard (Estados Unidos), nasceu em Pato Branco (também no interior do estado) e é filho de um procurador. A delegada Erika Marena (que deu o nome à operação), nascida em Apucarana (interior do Paraná) e formada em Direito pela UFPR, é filha de uma ex-funcionária pública e de um historiador. Em que todos são provenientes do estado do Paraná.

³¹ Singer (2014), em uma pesquisa em reportagens, constatou que os delegados da Lava Jato postaram, no Facebook, caricaturas de Dilma com uma faixa “Fora PT”, além de publicarem sobre o ex-presidente Lula, chamando-o de “anta”.

Toda a conjuntura da Operação Lava Jato abateu no governo Dilma e uma reforma ministerial foi realizada, a fim de buscar uma coalizão partidária para o governo, justificando, em outubro, o retorno de Aloizio Mercadante para a pasta como Ministro da Educação. Durante o discurso de posse, Mercadante definiu a educação como aquela que tem o poder de: reduzir a desigualdade; empoderar o cidadão; promover o acesso ao emprego e à renda; favorecer a inovação tecnológica; ampliar a produtividade e a competitividade; e ser um instrumento de tolerância e paz (MEC, 2015b).

Alinhando-se ao programa de governo, o ministro afirmou que o Brasil “terá de acelerar a transição para a **sociedade do conhecimento e para a economia inovadora**, com uma indústria internacionalmente competitiva” (MEC, 2015b, p. 2, grifo nosso). Para isso, Mercadante convoca a população a ter mais gestão, criatividade e eficiência. Volta a ressaltar a importância do PNE, do acesso aos alunos à Educação Infantil e à pós-graduação, da continuidade do PNAIC e da escola em tempo integral.

Mercadante também ressalta a importância de reestruturar a UAB e a reformulação da BNCC. No que diz respeito às tecnologias digitais, afirma que, na primeira gestão como Ministro da Educação, avançou em novas tecnologias de informação e na produção de material pedagógico digital. Logo, enfatiza a volta estratégica dessas tecnologias nas escolas, dado que “a nova geração é nativa digital, nós professores somos analógicos e o estado continua cartorial” (MEC, 2015b, p. 4).

O então Ministro da Educação também explica que criou um grupo de trabalho para rediscutir a regulação da EaD em cursos presenciais. Além disso, discorre que, para ele:

[...] **novas tecnologias devem ser incorporadas** à educação com intuito de **enriquecer e dar mais qualidade** ao processo educacional, mas não serão admitidas como uma forma disfarçada de redução de custo, sem compromisso com a formação. A oferta de cursos de graduação não deve ser orientada apenas por critérios comerciais (MEC, 2015b, p. 6, grifo nosso).

A narrativa apresentada é a da tecnologia como um processo de qualidade para a educação. Mercadante enfatiza a discordância da utilização da tecnologia apenas para proporcionar uma formação com redução de custos. No entanto, não é

explicado como seria feita essa recusa por esse modelo de formação e se seria somente para instituições privadas ou públicas.

Em continuidade com as políticas para EaD, em março de 2016, Mercadante anunciava que tomaria medidas para a formação dos professores, com a oferta de 105 mil vagas para a formação desses profissionais, as quais aconteceriam nas universidades e nos institutos federais, além de 81 mil vagas para formação a distância com a UAB. Todavia, neste momento, no contexto político, com a ampliação das manifestações políticas por todos os países, o Presidente da Câmara, Eduardo Cunha (PMDB), aceita, no Congresso Nacional, o “processo denominado por eles de *impeachment*, com a justificativa de crime de responsabilidade” (JANUARIO, 2020, p. 93). Todavia, o que verificou-se que ocorreu um Golpe de Estado, com objetivo de modificar a morfologia existente, visando os interesses do capitalismo, Por conseguinte, a política em andamento não obtém continuidade e, como resultado da conjuntura política vivenciada naquele período, no dia 31 de agosto de 2016, Dilma foi destituída da presidência, assumindo o vice-presidente, Michel Temer.

Uma explicação necessária para compreender a conjuntura política relatada é o fato que, segundo Antunes (2018), a deposição da presidenta Dilma ocorreu com o apoio do judiciário, da mídia e do parlamento. Autores, como Levitsky e Ziblatt (2018), explicam que a erosão da democracia ocorre gradativamente com o apoio desses três setores. Portanto, é necessário que a sociedade esteja atenta, pois as iniciativas para subverter a democracia costumam ter e ser apresentadas em um verniz de legalidade. Elas são aprovadas pelo Parlamento, julgadas como constitucionais e realizadas comumente sob o pretexto de “combater a corrupção, ‘limpar’ as eleições, aperfeiçoar a qualidade da democracia ou aumentar a segurança nacional” (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 81).

Foi com a narrativa de combater a corrupção que Dilma foi deposta e o vice-presidente, pertencente ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi o sucessor. Durante o discurso de posse, em 12 de maio de 2016, Temer pede confiança e pacificação ao povo brasileiro. Salienta que será necessário realizar reformas e “parcerias público-privadas, na medida em que esse instrumento poderá gerar emprego no país” (TEMER, 2016).

Temer também afirma que, ao Estado, compete cuidar da segurança, da saúde e da educação: o restante ficará a cargo da iniciativa privada. Complementa

que as reformas realizadas não alterarão os direitos adquiridos pelos cidadãos brasileiros e relata a necessidade de haver a eficiência dos gastos públicos na democracia e nos serviços públicos e privados (TEMER, 2016).

Com a ênfase na busca pela relação público-privado, uma das primeiras cartadas de Temer foi a aprovação da Lei nº 13.334, de 13 de setembro de 2016, que criou o Programa de Parceria de Investimentos (PPI), o qual incentiva a interação entre o “Estado e a iniciativa privada por meio da celebração de contratos de parceria para execução de empreendimentos públicos de infraestrutura e de outras medidas de desestatização” (BRASIL, 2016a).

Ainda, visando atingir os setores sociais, nomeadamente, a educação, no mesmo ano em que assumiu, Temer aprovou a Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b), que estabeleceu o Novo Regime Fiscal (NRF) no âmbito do Orçamento Fiscal e da Seguridade Social da União. Portanto, foi estabelecido um limite de gastos do Governo Federal pelos próximos vinte anos: por exemplo, o teto fixado para 2017 seria correspondente ao orçamento de gastos de 2016, com o acréscimo de inflação; nos campos da saúde e da educação, o ano-base seria 2017, com o início de aplicação em 2018 (MARIANO, 2017).

O novo regime instaurado não permitiria o crescimento das despesas totais do governo acima da inflação durante o período de vinte anos, mesmo se a economia expandisse (MARIANO, 2017). Como resultado, obtém-se uma diminuição do orçamento público para a educação. Sinaliza-se, desse modo, para o reforço de investimentos das instituições privadas em diversos setores, em especial, na educação e na saúde.

No primeiro ano em que assumiu como presidente interino, Temer nomeou como Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho (Mendonça Filho), formado em Administração de Empresas pela Universidade de Pernambuco e em Gestão Pública pela Kennedy School da Universidade de Harvard nos Estados Unidos. Entre 1986 e 1990, candidatou-se para deputado estadual pelo Partido da Frente Liberal (PFL), momento em que venceu as duas eleições. Já em 1991, exerceu o cargo de Secretário de Agricultura do Estado de Pernambuco, retornando em 1993 como deputado (JOSÉ..., 2023).

Em 1994, venceu as eleições como deputado federal e foi apoiador das reformas econômicas propostas pelo Governo Federal em 1995. Também participou

como criador da Emenda Constitucional que possibilitava o direito à reeleição de ocupantes do cargo executivo. Entre 1998 e 2002, venceu as eleições como vice-governador de Pernambuco, no governo de Jarbas Vasconcelos. Em 2006, assumiu como governador, após Jarbas se candidatar ao senado e, nesse mesmo ano, Mendonça Filho perdeu a eleição para governador no segundo turno (JOSÉ..., 2023). No ano de 2008, candidatou-se à prefeito de Recife, não vencendo as eleições e, em 2010 e 2014, ocupou o cargo de deputado federal pelo Democratas (DEM), antigo PFL. Foi bastante atuante para a efetivação do *impeachment* da presidenta Dilma e, posteriormente, com o governo interino de Temer, foi eleito como Ministro da Educação (JOSÉ..., 2023).

Uma explicação necessária é a de que, ao assumir o governo, Temer realizou a primeira medida provisória, que foi a reforma ministerial, reduzindo de 32 para 23 o número de ministérios, tornando extintos alguns ministérios de extrema importância, como o das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Além disso, unificou os ministérios da Educação e da Cultura. Esse contexto fez com manifestantes ocupassem prédios do extinto Ministério da Cultura, além de prédios ligados à pasta (MANIFESTANTES..., 2016).

Quando Mendonça Filho assumiu como Ministro da Educação e Cultura, durante o primeiro pronunciamento, em 13 de maio de 2016, aos servidores da Educação, afirmou que manteria os programas educacionais do governo anterior e que o PNE seria o fio condutor do seu ministério. Também relatou que, na área da Educação, são necessários servidores qualificados e, para isso, mais bem remunerados, englobando todos os servidores da educação (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2016).

Na mesma data, no período vespertino, Mendonça Filho se reuniu com os servidores da cultura, momento no qual foi recebido com vaias e cartazes de protesto. Seguindo a mesma narrativa para a educação, prometeu manter projetos e programas importantes para a cultura (RODRIGUES, 2016). Após diversas críticas, um mês depois, Temer cindiu os ministérios e criou o Ministério da Cultura, comandado por Marcelo Calero.

O então somente Ministro da Educação, Mendonça Filho, encaminhou para aprovação a Reforma do Ensino Médio, projeto profissionalizante às mulheres, e

criou o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)³². Esse programa foi instituído pelo Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017 (BRASIL, 2017a), em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e com o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES). Já o documento “Programa de Inovação Educação Conectada: Diretrizes” (BRASIL, 2017b) acrescenta que, além do MEC, do MCTIC e do BNDES, o PIEC conta com parceiros, como o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), a Fundação Lemann³³, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes de Educação (UNDIME).

O PIEC é apresentado em consonância com a estratégia 7.15 do PNE, que visa, como já foi apresentado³⁴, universalizar o acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico das TDICs na Educação Básica (BRASIL, 2017b). Como o PNE se iniciou em 2014, com o objetivo de tornar acessível a rede de computadores até o ano de 2019, o PIEC se apresentou como resposta para assegurar que, até 2024, com esforços da União, estados, Distrito Federal, municípios, escolas, setores empresariais e sociedade civil, todos tenham “as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2017a).

Contudo, durante a cerimônia de lançamento do PIEC, Temer enfatiza que não “se trata apenas de entregar equipamentos e de promover acesso à educação. **Mas, trata-se, mais do que tudo, de preparar nossos jovens para interagir com uma realidade que se renova a cada dia**” (BRASIL, 2024, grifo nosso), e apresenta as tecnologias como sinônimo de renovação e modernidade.

Ao analisar o Decreto nº 9.204/2017, embora exista a presença do uso pedagógico com a utilização das TDICs, o que se observa, primeiramente, é a ênfase no acesso aos equipamentos, como pode ser observado no enunciado a seguir:

³² O PIEC foi considerado uma Política de Inovação Educação Conectada pela Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021.

³³ A Fundação Lemann foi criada em 2002, com o objetivo de desenvolver e financiar projetos para o desenvolvimento social e econômico do país, principalmente no que diz respeito ao ensino público (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002). Na página 194, trataremos brevemente das fundações.

³⁴ Com o objetivo de lembrar o(a) leitor(a), a estratégia 7.15 busca 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, 2014).

Art. 1 Fica instituído o Programa de Inovação Educação Conectada, em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, **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, 2017a, grifo nosso).

Quando é defendida, no enunciado, uma política educacional com acesso à universalização e à internet ou à tecnologia, o que se observa nas entrelinhas é a representação de que somente esse acesso já permitirá que ocorra a inclusão dos alunos (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019). Essa inclusão parte do pressuposto de que, com o desenvolvimento da Indústria 4.0, urge introduzir os alunos para as mudanças oriundas das inovações que visam transformar os processos e a organização de trabalho.

Apresentar o termo “acesso” no contexto das políticas educacionais para TDICs sugere que ocorra um “deslocamento do processo, minimizando a importância do sujeito nesse cenário” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 12), uma vez que a tecnologia se torna um produto que basta ser acessado para obter a aprendizagem e interagir com as mudanças oriundas do capitalismo. Dessa maneira, mesmo que, durante o discurso de lançamento, tenha sido anunciado que não se trata apenas de entregar equipamentos, o decreto do PIEC apresenta a ênfase no “acesso à inovação e a tecnologia” (BRASIL, 2017a).

Embora esse acesso, em alguns enunciados, seja relacionado às questões pedagógicas, ele está, na maior parte, associado ao uso da tecnologia, como pode ser observado a seguir:

Art. 3 São princípios do Programa de Inovação Educação Conectada:
[...]

II - **equidade de condições entre as escolas** públicas da educação básica **para uso pedagógico da tecnologia;**

[...]

VII - **acesso à internet** com qualidade e velocidade compatíveis com as **necessidades de uso pedagógico dos professores e dos alunos;**

IX - incentivo à formação de professores **e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia** (BRASIL, 2017a, grifo nosso).

Quando é enunciado sobre a equidade de condições entre as escolas, o Decreto nº 9.204/2017 não apresenta como essa equidade será realizada, o que abre margem para o entendimento da equidade somente como o acesso à

tecnologia, além de direcionar a formação de professores e o uso pedagógico ao acesso à internet. Ademais, no que se refere ao uso pedagógico, não é explícito, nem definido o significado do termo. Essa omissão fomenta diferentes interpretações, o que permite “tanto valorizar as potencialidades em seus diversos usos, incluindo suas relações socioculturais, quanto limitar esse entendimento a práticas já tradicionalmente consolidadas, sem que haja preocupações” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 11).

O Decreto nº 9.204/2017 também afirma que o PIEC contará com as seguintes ações: 1) apoio técnico e financeiro; 2) cursos de formação; e 3) disponibilização de materiais, recursos digitais, parâmetros e referenciais. Sobre o primeiro ponto, o apoio técnico e financeiro, ele será direcionado à contratação de serviços de acesso à internet, à infraestrutura e à aquisição de dispositivos eletrônicos e de recursos digitais. O Decreto nº 9.204/2017 elucida a oferta de cursos de formação de professores para o uso da tecnologia em sala de aula e da formação de articuladores para apoiar a implementação da política, que ficará sob responsabilidade do MEC.

Entende-se, nesta pesquisa, a importância de que, ao formular uma nova política educacional direcionada para as TDICs, seja necessário formar o professor para torná-lo fornecedor direto do conhecimento no seu processo de trabalho em sala de aula (LÉVY, 1999). Orienta-se, dessa maneira, uma formação que crie possibilidades para lidar, isto é, desenvolver o conhecimento sistemático com as novas TDICs, e não resulte apenas em um mero ofertante do acesso à tecnologia.

Sobre o terceiro ponto, o documento explica que o PIEC ofertará materiais pedagógicos digitais gratuitos por meio de plataformas educacionais e publicará parâmetros para a contratação do serviço ao acesso à internet e dispositivos eletrônicos para utilização, além de publicar referenciais técnicos sobre a infraestrutura e o uso pedagógico da tecnologia (BRASIL, 2017a).

Com a análise do Decreto nº 9.204/2017, é possível identificar duas frentes do PIEC: “a) garantia de infraestrutura considerada adequada para a expansão do acesso à internet; b) a inserção das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas no contexto escolar” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 10). Referente à primeira frente, observa-se que a principal característica da política é o direcionamento ao acesso à relação entre computador e aluno e ao acesso à internet. Já a segunda frente, devido à:

[...] constante marcação de expressões como uso pedagógico da tecnologia e tecnologia como ferramenta pedagógica opera de forma a delimitar não somente quais são as tecnologias adequadas para sala de aula, mas quais os usos considerados apropriados. Essa delimitação indica a existência de uma predefinição, ainda que não descrita no documento, de quais usos são compreendidos como passíveis de possibilitar o aprendizado e a produção de novos saberes, independentemente dos contextos de sua aplicação (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 11).

Em outras palavras, ao utilizar a expressão “uso pedagógico da tecnologia”, não são apresentadas essas tecnologias, nem como elas serão utilizadas. Por sua vez, “não é possível identificar com clareza o que de fato é considerado e o que esperam quando mencionam o uso pedagógico das tecnologias” (SOUZA; SILVA, 2023, p. 8). Isso abre a possibilidade para distintas interpretações, que ora potencializem a tecnologia como a salvadora dos problemas educacionais, ora proporcionem uma visão neutra, isto é, de uma ferramenta moldada pelo indivíduo.

Segundo o documento “Programa de Inovação Educação Conectada: Diretrizes” (BRASIL, 2017b), que apresenta as diretrizes que norteiam a política, a metodologia utilizada no PIEC será dirigida pela Teoria das Quatro Dimensões (*Four in Balance*). Essa teoria foi criada pela Kennisnet Foundation, uma organização pública que apoia as escolas dos ensinos infantil, fundamental e médio na implantação das TDICs na Holanda. A organização defende que os principais requisitos para a utilização das tecnologias na educação são fornecer apoio às escolas nas seguintes dimensões: “visão, competência, conteúdo e recursos digitais e infraestrutura” (SCHOUWENBURG, 2022).

Para a organização Kennisnet Foundation, ao elaborar uma política educacional direcionada para as TDICs, urge que as dimensões estejam sincronizadas entre si e em constante equilíbrio (SCHOUWENBURG, 2022). No quadro a seguir, mostra-se as quatro dimensões para a organização e o modo como elas são apresentadas no PIEC.

Quadro 10 – Teoria das quatro dimensões

Dimensão	Kennisnet Foundation	Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)
Visão	Perspectiva para uma educação eficaz de alta qualidade sendo utilizada pelas TICs. Na visão, tem-se os objetivos e os pré-requisitos a serem cumpridos.	A dimensão de visão é a orientadora do programa e deve estimular, nos estados e nos municípios, o planejamento da inovação e tecnologia como elementos transformadores da educação, promovendo valores, como: qualidade, contemporaneidade, melhoria de gestão e equidade.
Competência	Competências exigidas dos funcionários para utilizar os recursos de forma eficaz . São elas: Competências em TICs dos professores: conhecimento, experiência e atitude em relação às TICs, tanto nas práticas de ensino e no trabalho em ambiente escolar como no desenvolvimento pessoal e profissional.	A formação é uma das três dimensões estruturantes da política. Por meio dela, o MEC disponibilizará materiais e ofertará formação continuada a professores , gestores e articuladores. Para incluir o componente tecnológico na formação inicial, articulará com IES.
Conteúdo e recursos digitais	São as ferramentas e os sistemas de aprendizagem utilizados no ambiente escolar, incluindo: Ferramentas de aprendizagem digitais. Aplicativos de software educacional e sistemas de TICs, incluindo ambientes de aprendizagem educacional. Aplicativos para administração da escola (aplicativos de agendamento).	Por esta dimensão, o MEC disponibilizará acesso a recursos educacionais digitais e incentivará a aquisição e a socialização de recursos entre as redes de ensino.
Infraestrutura	Disponibilidade de hardware de qualidade, redes e conectividade dentro da escola. Computadores, tablets e lousas digitais. Acesso à internet. Acesso aos serviços de nuvem.	Nesta dimensão, estão previstos investimentos para a ampliação do acesso ao serviço de conectividade, para a infraestrutura interna e para os dispositivos que possibilitem o uso da tecnologia em sala de aula.

Fonte: adaptado de Schouwenburg (2022) e Brasil (2017b).

No quadro anterior, primeiro, cabe destacar que, sobre a dimensão “visão”, para o PIEC, na assimilação das TDICs, alguns termos, como qualidade, valores, melhoria da gestão e equidade, baseiam-se na compreensão de que, a cada nova política desenvolvida, estão inseridas ideias e formas de interação com conceitos-chave recorrentes nas políticas do MEC e os quais estão alinhados à gestão empresarial.

Sobre a dimensão “visão”, o primeiro enfoque será o conceito de “qualidade”, uma vez que ele é descrito como uma meta compartilhada, ou seja, que todos buscam alcançar (ENGUITA, 1991), afetando as políticas educacionais e, conseqüentemente, o trabalho do professor. Gentili (1994) apresenta uma discussão sobre o termo, que se iniciou no final da década de 1980 no campo educacional, contrapondo-se ao da democratização. Isso, pois, naquele período, os discursos hegemônicos sobre qualidade se baseavam no entendimento de que o termo estava intrínseco ao campo produtivo, com debates que advinham do setor mercantil.

Diante disso, era necessário inserir o referido termo nas políticas educacionais, uma vez que urgia a necessidade de “eliminar da agenda política as demandas democratizadoras que em seguida aos períodos pós-ditatoriais começaram a generalizar” (GENTILLI, 1994, p. 116). Ao extinguir o discurso da democratização, tornou-se possível instalar o da qualidade.

Inicialmente, segundo Enguita (1991, p. 98), “qualidade” referia-se somente à dotação em recursos humanos e materiais no sistema escolar, como “proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores, etc.”. Posteriormente, o foco do termo se tornou a qualidade total, que objetivava os recursos de eficácia do professor, ou seja, “conseguir o máximo resultado com o mínimo de custo” (ENGUITA, 1991, p. 98).

À vista disso, como resultado, ao maximizar o trabalho do professor com a minimização de recursos financeiros, a principal faceta que se tem é a da precarização do trabalho. Alguns exemplos dessa precarização é o corolário com o menor número de professores na escola, maior carga horária de trabalho, aumento do tamanho de alunos em sala de aula, rotatividade de professores, adoecimento, dentre outras questões que influenciam diretamente a respectiva profissionalização.

Ademais, tem-se o deslocamento de recursos, já que a lógica não é mais a do enfoque nos serviços públicos, mas o assenso transpôs-se para a produção privada. Dessa maneira, constata-se que, além do abandono do discurso democrático, o termo “qualidade” transpassou para a fisionomia de que ele está ligado ao “âmbito empresarial, não se diferenciando da lógica produtivista e mercantil que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios” (GENTILLI, 1994, p. 126).

Outro conceito-chave apresentado no PIEC, ainda no que diz respeito à dimensão “visão”, é a **melhoria da gestão**. Os argumentos baseados nesse conceito são utilizados como pretexto para descentralizar e desburocratizar o sistema escolar e, como resposta, tem-se a transferência do poder que não corresponda à lógica dos serviços públicos e que não surte os efeitos pretendidos para o sistema escolar (LAVAL, 2019). Isto é, há a transferência de responsabilidades para o setor privado.

Na lógica empresarial, para melhorar a gestão, é necessário que os gestores da escola sejam líderes. Assim, “imitar a empresa teve como prolongamento lógico a vontade de colocar ‘chefes de verdade’ na direção das unidades” (LAVAL, 2019, p. 251). Esses líderes, sob essa ótica, são capazes de introduzir inovações com tecnologias digitais e controlar os professores (LAVAL, 2019).

Trata-se de um movimento recorrente nas políticas educacionais. Ao ter, como focos, o período neoliberal e o dogma da NGP em orientar a reformulação da educação, busca-se “consertar” as escolas e inserir as características do mercado nelas, a fim de melhorar a gestão escolar. Iniciam-se as modificações na melhoria da gestão até se difundir as inserções no professor e no estudante, considerando uma relação de cima para baixo (FREITAS, 2018).

Ainda sobre a dimensão “visão”, tem-se o conceito de **equidade**. Saviani (2015b, p. 14) afirma que o termo está ancorado na raiz da dignidade humana e costuma aparecer associado ao “slogan das políticas educativas neoliberais: qualidade com equidade ou, conforme a preferência, equidade com qualidade”. Para o autor, esse slogan significa “utilidade com eficiência, cujo critério de referência é o mercado” (SAVIANI, 2015b, p. 15). Dessa maneira, qualidade e equidade são termos que mostram as facetas exigidas pelo mercado capitalista.

Esses termos denotam um alinhamento com a segunda dimensão da Kennisnet Foundation, que é a de competências. Como já foi investigado no início

desta seção, as competências também foram instauradas sob a lógica do mercado. O empenho foi o de introduzir as competências dentro do sistema escolar, com o objetivo de ajustar o perfil dos alunos e a organização da sociedade no processo produtivo (SAVIANI, 2007). Tem-se, a denominada **pedagogia das competências**³⁵, cujo:

[...] objetivo é dotar os indivíduos de comportamento flexíveis que lhe permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2007, p. 437).

Em outras palavras, o homem se torna o responsável pela maximização da própria produtividade no mercado de trabalho. Nota-se que, segundo a Kennisnet Foundation, a competência está relacionada, para os funcionários, à utilização dos recursos de forma eficaz. Já para o trabalho dos professores com o uso das tecnologias, refere-se ao conhecimento e à experiência nas práticas de ensino, visando ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Ora, pontua-se que, para que exista competência, é necessário formar o professor e, posteriormente, certificá-lo, para, depois, avaliá-lo. A certificação da competência emergiu no setor produtivo “como uma demanda dos trabalhadores pelo reconhecimento de seu conhecimento e experiências práticas do trabalho” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2008, p. 40).

É importante inserir um adendo para o entendimento da ênfase das competências no PIEC, uma vez que, no período em que Mendonça Filho foi ministro do MEC, ele anunciou Maria Helena Guimarães de Castro³⁶ ao cargo de secretária executiva, sendo “a mesma fiel escudeira de Paulo Renato Souza, Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 e 2003” (DELGADO; MAGALHÃES; PICCININI, 2023, p. 135). Juntamente com a

³⁵ A pedagogia das competências foi elaborada pelo suíço Philippe Perrenoud, que divulgou, em suas obras, que, em síntese, a competência é a capacidade de agir em uma determinada situação com base nos conhecimentos, mas não se limitando a eles. Essa pedagogia é uma resposta à crise nas escolas (PERRENOUD, 1999).

³⁶ Possui graduação em Ciências Sociais e mestrado em Política pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ficou à frente do Conselho Nacional de Educação (CNE). Desde março de 2023, é titular da cátedra do Instituto Ayrton Senna.

contratação de Guiomar Namó de Mello³⁷ para comandar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) formação, ambos supervalorizaram as competências no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a política direcionada para o PIEC se relaciona com as orientadas para a BNCC, em que há a retomada de uma formação para os professores por competências que vise atender ao mercado, principalmente, ao setor da EaD. Na segunda dimensão, isto é, a das competências, é afirmado que será ofertada a formação continuada a professores e haverá articulações com IES, porém não é explícito se essas IES serão universidades e faculdades de educação presencial, o que abre brechas para que empresas privadas de EaD ofereçam o ensino.

A terceira visão é a de conteúdos e recursos educacionais digitais (REDs), conhecidos como objetos educacionais digitais. Eles são arquivos on-line que apoiam a prática pedagógica do professor e abrangem “arquivos digitais (textos, imagens, vídeos, animações, jogos, simuladores, softwares etc.) sobre um conteúdo a ser estudado” (BRASIL, 2018, p. 23).

Nessa visão, o PIEC lançou a Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais do MEC, desenvolvida em parceria com a “Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e com professores, alunos, gestores e comunidade escolar de todo o Brasil” (BRASIL, 2018, p. 24). De acordo com o MEC:

A Plataforma combina um modelo de ambiente de conteúdos digitais com um modelo de rede social, que reúne aproximadamente 28 mil recursos educacionais digitais, anteriormente distribuídos em canais como Portal do Professor, TV Escola, Portal Domínio Público, Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) e de vários outros parceiros, especificados na Plataforma Integrada (BRASIL, 2018, p. 54).

A plataforma fez a unificação dos programas em andamento nas gestões anteriores do MEC e outros ministérios, como é o caso do BIOE, lançado em 2008 em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, a fim de manter e compartilhar recursos digitais. Os usuários têm acesso a recursos digitais de domínio público direcionados para os professores e materiais de formação, sendo

³⁷ Possui graduação em Pedagogia e é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi Secretária Municipal de Educação de São Paulo e elegeu-se a deputada estadual em São Paulo. Foi especialista em Educação no Banco Mundial e conselheira no CNE.

esses das instituições públicas e parceiros, como Fundação Lemann, SaferNet³⁸, Instituto Crescer³⁹, Instituto EducaDigital⁴⁰, Futura⁴¹, Impulsiona Educação Esportiva⁴², Instituto Península⁴³, Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF- Brasil)⁴⁴ e Telefônica Fundação Vivo⁴⁵.

Lançou, concomitantemente, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que é uma plataforma de aprendizagem que abriga conteúdos e atividades on-line, próprio, denominado Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC). Trata-se de uma plataforma educacional colaborativa de aprendizagem que:

[...] permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações formativas, como curso a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio educacional à distância no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2024).

A plataforma foi desenvolvida pelo Laboratório de Tecnologia de Informação e Mídias Educacionais (LabTime) da Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com o MEC. A finalidade é a de que sejam disponibilizados cursos a distância, cursos presenciais e outras formas de ensino ou apoio ao ensino (MEC,

³⁸ Associação civil de direito privado “sem fins lucrativos ou econômicos” e “sem vinculação político-partidária, religiosa ou racial” (SAFERNET, 2023). Foi fundada em 2005 com foco na promoção e na defesa dos Direitos Humanos na internet no Brasil em parceria com o Ministério Público e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

³⁹ Fundado em 2000, tem a educação como foco principal, com a criação de projetos ligados à formação de professores e gestores, às tecnologias digitais na aprendizagem, ao desenvolvimento comunitário e à qualificação profissional. Trata-se de um setor cadastrado em atividades de associação de defesa aos direitos sociais sem fins lucrativos (INSTITUTO CRESCER, 2023).

⁴⁰ Fundado em 2010, é uma organização da sociedade civil que desenvolve projetos de educação aberta na cultura digital (EDUCADIGITAL, 2023).

⁴¹ Criado em 1997 pela Fundação Roberto Marinho, visa apoiar a área da Educação com formação para alunos e professores (FUTURA, 2023).

⁴² Criado após o fim das Olimpíadas de 2016 com a parceria do Instituto Península e do Comitê Organizador do Rio 2016, visa à formação dos professores de Educação Física (IMPULSIONA, 2023).

⁴³ Organização do terceiro setor que atua na área da Educação. Fundado em 2011 pela família Abilio Diniz, trabalha em apoiar a melhoria da carreira docente, “porque acredita que os professores são os principais agentes de transformação para uma Educação de qualidade no Brasil” (SOBRE..., 2022).

⁴⁴ É uma instituição sem fins lucrativos criada em 2012, cuja missão é promover o desenvolvimento social e econômico na educação financeira brasileira. Foi instituída pelas seguintes entidades: Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais (ANBIMA); Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros (BM&FBovespa); Confederação Nacional das Empresas de Seguros Gerais, Previdência Privada e Vida, Saúde Suplementar e Capitalização (CNSeg); e Federação Brasileira de Bancos (Febraban).

⁴⁵ É uma esfera social da Empresa Vivo Telefonia que está há 24 anos no Brasil, com foco em apoiar as secretarias de educação e ampliar as políticas e os programas de adoção qualificada de tecnologia para o desenvolvimento de competência digitais de educadores e estudantes das escolas públicas (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2024).

2024). Esse sistema virtual de aprendizagem permite que os professores publiquem e armazenem recursos digitais e recebam relatórios de desempenho que auxiliem no gerenciamento da aprendizagem (BRASIL, 2024). Essas plataformas são um conjunto de ações pertencentes às visões propagadas pelo PIEC que tinham, como objetivo, assimilar as dimensões da teoria desenvolvida pela organização holandesa Kennisnet.

Destarte, ao fazer a análise do PIEC, constata-se que, à primeira vista, trata-se de uma política que objetiva melhorar o acesso à internet e a infraestrutura para uso pedagógico e está em consonância com o PNE. Todavia, como mencionado, não apresenta pistas de qual compreensão detém sobre esse uso e defende “apenas que será possível fazer uso pedagógico na medida em que as escolas tenham acesso à internet de qualidade” (SOUZA; SILVA, 2023, p. 16).

Como também foi investigado, o programa alegou que ofertaria materiais digitais gratuitos: verificou-se a sustentação dessa afirmação com a criação dos REDs e do AVAMEC. No entanto, sobre os REDs, é interessante pontuar que o programa tem parcerias com instituições do terceiro setor e privadas. Trata-se, como já foi explicado, de uma estratégia usada pelo Estado para não executar um serviço ou parte dele, mantendo-se apenas como “regulador e provedor ou promotor desses, principalmente dos serviços sociais, como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento na medida em que envolvem investimento em capital humano” (CAETANO, 2012, p. 285).

O PIEC entrou como uma política na Educação Básica e perdurou até o governo de Bolsonaro. Mendonça Filho, antes de se ausentar do cargo de Ministro da Educação para se candidatar a senador de Pernambuco, ressaltou que o objetivo do programa era trazer o mundo digital para a escola (BRASIL, 2018). Logo em seguida, como Ministro da Educação, foi nomeado Rossieli Soares da Silva. Graduado em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Silva foi secretário da educação do estado do Amazonas. Em 2016, assumiu, no MEC, como secretário de Educação Básica e integrou-se ao CNE. No ano seguinte, Silva concluiu o mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Básica pela Universidade de Juiz de Fora (UFJF) e, no dia 6 de abril de 2018, foi nomeado Ministro do MEC (ROSSIELI..., 2024).

Rossieli da Silva não fez discurso de posse, pois, nessa mesma data, foram empossados 9 ministros. Contudo, afirmou a continuidade das pastas em

andamento do MEC e, durante os sete meses como ministro, manteve os programas em andamento, tais como o PIEC, a BNC-Formação, o Ensino Médio Integral, dentre outros. Importante ressaltar que, nos bastidores, a escolha de Silva como ministro fez com que a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, pedisse exoneração, uma vez que se esperava que ela fosse promovida à ministra (CORREIO BRAZILIENSE, 2018).

Após a exoneração da secretária, Rossieli da Silva continuou com as políticas de ênfase para o terceiro setor e privado, sendo uma característica da continuidade neoliberal do governo Temer. Como já foi mencionado, manteve a continuidade do PIEC, com o fornecimento de acesso à internet e às plataformas digitais, ampliando o acesso aos setores educacionais, desde a formação até a gestão escolar. No início de 2019, Rossieli da Silva transmite o cargo para o Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez, do governo Bolsonaro, o qual será investigado na próxima seção.

3.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BANCO MUNDIAL E AS RECOMENDAÇÕES PARA A PLATAFORMIZAÇÃO NO TRABALHO DO PROFESSOR

As TDICs se expandiram com um modelo lucrativo para as empresas privadas, nomeadamente, para os setores educacionais. Conforme foi investigado nas seções anteriores, essas empresas influenciaram desde a gestão escolar até a formação e a capacitação dos professores. Nessa conjuntura, o BM, buscando “aproveitar as mudanças tecnológicas rápidas para tornar o mundo mais próspero e mais inclusivo” (BANCO MUNDIAL, 2016a), perpetuou recomendações para a utilização desses instrumentos, a produtividade da mão de obra, a inclusão, a eficiência e a inovação e o acesso e às “oportunidades anteriormente fora do alcance dos pobres e desfavorecidos” (BANCO MUNDIAL, 2016a).

Sendo assim, nesta subseção, buscar-se-á analisar as recomendações do BM para a utilização das tecnologias digitais para o trabalho do professor desde 2002 até 2019. Dessa maneira, será realizada uma análise documental dos seguintes textos: 1) “Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2011); e 2) “Aprender: Para Hacer Realidad la Promesa de la Educación –

Panorama General”⁴⁶ (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018). A escolha dos documentos foi motivada pelo fato de eles serem direcionados exclusivamente para a educação. Entretanto, com o objetivo de incrementar a investigação, outros documentos do BM serão citados nesta pesquisa.

Antes de analisar os documentos, é importante enfatizar que, como foi apresentado, a partir do neoliberalismo, as recomendações que tratavam a educação como oportunidade de crescimento foram políticas latentes do BM. Do início dos anos de 2000 até 2008, período caracterizado pela crise financeira da bolha, o BM seguiu com o impulsionamento de políticas de uma economia livre para o capital e se caracterizou como uma instituição de conhecimento (WHO..., 2024). Diante disso, atuou gradativamente como orientador de políticas globais e executou o planejamento de desenvolvimento de uma AGEE unificada para os países.

Após a crise fiscal de 2008 e a crise dos *subprimes*, investigadas na subseção anterior, o BM, segundo Pereira (2010), enfatizou novas ações para as próprias políticas. São elas:

1) Fortaleceu o papel da IDA no grupo, com foco nos países de renda ínfima, para a destinação de políticas de liberalização e ajustamento do setor agrícola, principalmente nos países africanos;

2) Destinou mais de US\$ 3 bilhões para liberalização econômica, gestão de governo e segurança aos países assolados pela crise e considerados mais frágeis pelo BM;

3) Desenvolveu modelos de operação diferenciados aos países de renda média, com o barateamento e a simplificação burocrática dos empréstimos, com o intuito de torná-los mais atraentes;

4) Fortaleceu o fomento dos bens públicos regionais e globais no tratamento de doenças transmissíveis e pesquisas e operações voltadas à mudança climática e aos recursos naturais;

5) Aumentou a própria atuação nos países árabes, nomeadamente, nos exportadores de petróleo;

6) Aumentou e estreitou a relação entre a IDA e IFC;

7) Por fim, deu continuidade e aprofundou o próprio papel intelectual de promover ideias e orientações para o desenvolvimento dos países, com ênfase no

⁴⁶ Aprender: para tornar a promessa da educação uma realidade – Panorama Geral. Livre tradução nossa.

neoliberalismo, “fortalecendo atividades de pesquisa, formação de quadros, coordenação de iniciativas multilaterais, assistência técnica e diálogo com os governos” (PEREIRA, 2010, p. 342).

Em 2010, no Relatório Anual, o BM afirma que o “pior da crise parece ter chegado ao fim, mas a economia mundial enfrenta uma recuperação incerta e desigual” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 10). Como prioridades, busca: auxiliar as pessoas de baixa renda e vulneráveis, principalmente da África Subsaariana; oportunizar o crescimento dos países; promover ação global coletiva; fortalecer a governança e o combate à corrupção; e preparar-se para novas crises. Essas prioridades serão direcionadas para os clientes-chave, ou seja, países de baixa renda e considerados menos desenvolvidos e Estados frágeis e afetados por conflitos (BANCO MUNDIAL, 2010).

Já no ano de 2011, o BM publicou o documento “Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento – Resumo executivo” (BANCO MUNDIAL, 2011). Com o objetivo de estabelecer estratégias para a educação até 2020, o BM intenta que, em um período de 10 anos, os países financiados alcancem a aprendizagem de todos os alunos. O documento é dividido em cinco seções: 1) Por que uma nova estratégia?; 2) Objetivo: aprendizagem para todos, para além da escolarização; 3) Reforma do sistema, para além dos recursos; 4) Reforçar a base do conhecimento; e 5) Da estratégia à ação (BANCO MUNDIAL, 2011).

O BM salienta, no documento, que a educação é para todos. Logo, a estratégia para o decênio é impulsionar uma educação que objetive investir antecipadamente, de forma inteligente e para todos os alunos. Isso, segundo o BM, resultará em mais conhecimentos e competências e habilidades para o mercado de trabalho. Já, socialmente, será possível obter o crescimento do país, o desenvolvimento e a redução da pobreza (BANCO MUNDIAL, 2011).

Por mais que o BM relate que o objetivo é proporcionar uma educação para todos, uma análise mais minuciosa permite observar que o contexto de produzir habilidades e competências pela escolarização é o sentido da concepção de “uma educação meritocrática, centrada (aparentemente) no homem, instauradora da competitividade e da flexibilidade, orientada por uma formação estritamente pragmática em consonância com os interesses burgueses” (DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 9). Essas concepções se alinham às demandas neoliberais

produzidas durante as reformas educacionais da NGP, em que a escola é tomada como um espaço de formação da classe trabalhadora.

É no âmbito da continuidade das reformas educacionais que o documento define que apoiará os países. As estratégias expostas no documento serão fornecidas ou financiadas quer “pelo setor público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro)” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5, tradução nossa). Além disso, o BM acrescenta que essa reforma atingirá toda a gama educacional, incluindo professores e alunos, e focará na ajuda financeira e técnica aos sistemas escolares que promoverem os resultados esperados de aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 2011).

No que diz respeito às TDICs, o BM explica que os países de renda média, como Índia, China e Brasil, ascenderam economicamente mediante o desenvolvimento das forças de trabalho mais capacitadas. Para isso, os países contaram com os avanços tecnológicos “que estão a mudar os perfis e qualificação profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer a possibilidade de aprendizagem acelerada” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3, tradução nossa).

Todavia, alega-se a continuidade dos níveis de desemprego elevados entre os jovens mostraram a incapacidade dos sistemas de educação para a formação de “competências corretas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidade e responsabilidade” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4, tradução nossa). Essas orientações do BM constituem uma política de confluência da Educação Básica pública com o mercado de trabalho. Ademais, verifica-se a ambiguidade dessa narrativa, dado que é afirmado que a formação profissional advém da modalidade da educação a partir da articulação com a tecnologia e a educação profissional (SILVA, 2002).

A narrativa exibida também é contraditória, uma vez que:

[...] as tendências político-sociais associadas à nova ordem econômica são exatamente contrapostas à inclusão social e trabalhista; segundo, as tendências das novas tecnologias são intensificadoras de capital e liberadoras de mão-de-obra, mas exigem profissionais cada vez mais qualificados e flexíveis; terceiro deve-se considerar, ainda que a automação e os inventos da tecnologia reduzem as possibilidades de emprego até para os qualificados (SILVA, 2002, p. 34).

Em outras palavras, para Silva (2002), na economia que preza a automação⁴⁷, o emprego se torna mais estagnado e competitivo, o que gera cada vez mais oportunidades desiguais. Diante disso, não se pode culpabilizar a escola, desqualificar o profissional jovem ou incapacitar os professores por problemas que foram gerados pelo capitalismo e pela intensificação das políticas neoliberais.

O documento segue na responsabilização da educação em formar trabalhadores. Diante disso, explica que, com as mudanças globais e com as alterações tecnológicas, foram modificados os “perfis dos empregos requeridos pelos mercados de trabalho, ao mesmo tempo a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada e melhor gestão dos sistemas educacional” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2, tradução nossa). Não só, mas também ressalta que, embora um diploma forneça um emprego, “são as competências do trabalhador que determinaram a sua produtividade e capacidade para se adaptar às novas tecnologias e oportunidades” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2, tradução nossa).

Por fim, como estratégia para reformar a educação, o BM afirma que objetivará, durante os próximos anos, reforçar os sistemas educacionais e construir uma base de conhecimento de qualidade. Para isso, utilizará ferramentas de avaliação e comparação de sistemas, avaliação de aprendizagem e avaliação de pesquisa sobre o impacto. Também investirá em apoio técnico para fortalecer o sistema, realizará financiamento para os resultados e promoverá uma abordagem multissetorial. Como parceria estratégica, trabalhará em “criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do setor privado por meio de parcerias estratégicas nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar o sistema educacional” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9, tradução nossa).

As recomendações manifestadas pelo BM vêm de acordo com a primeira estratégia do Grupo Banco Mundial de erradicar a pobreza no âmbito global até 2030, visando à prosperidade compartilhada entre os países, e aumentar a renda dos 40% mais pobres. Como estratégia, o BM se concentrou no fornecimento de soluções transformacionais, que reúnem recursos eficazes e a aceleração da colaboração com o setor privado nos países em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2015).

⁴⁷ No início desta seção, apresentamos o conceito de automação. Ver página 65.

Observa-se que o foco principal continua sendo a erradicação da pobreza, acrescentando-se o uso da mão de obra aliada para a ampliação dos serviços sociais (EVANGELISTA; SHIROMA, 2012). Contudo, o uso excessivo da mão de obra não gerou o desenvolvimento econômico almejado para a erradicação da pobreza e o foco do BM se transfigura para que o governo, a sociedade civil e o setor privado auxiliem os países no aumento da renda.

Dessa maneira, o BM faz uso das crises políticas e econômicas para reinventar a própria agenda (ROBERTSON, 2012). Em 1990, o BM se reinventou após a crise do bem-estar social e a força do advento neoliberal. Como resultado, financiou políticas para privatizações e promoveu a abertura comercial e a desregulamentação. Já após a crise do capital de 2008, o BM elevou os empréstimos para proporcionar ajustes nos países assolados pela crise e orientou a criação de políticas que buscassem a colaboração das empresas privadas em diversos setores econômicos e sociais, inclusive, na educação. Com a apresentação do documento analisado, verifica-se que o BM, após a crise de 2008, objetivou a reforma da educação, com o intuito de que ela possa responder aos interesses do capital.

Com a continuidade de reformas para a erradicação da pobreza, em 2015, Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) adotaram a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, objetivando o “desenvolvimento econômico, a erradicação da pobreza, da miséria e da fome, a inclusão social, a sustentabilidade ambiental e a boa governança em todos os níveis, incluindo paz e segurança” (IBGE, 2024, p. 1). Nesse período, são impulsionados o crescimento econômico sustentável e inclusivo e a resiliência às fragilidades, aos choques e às ameaças à economia mundial.

No contexto da Agenda 2030, o BM aferiu que os objetivos principais eram erradicar a pobreza extrema até 2030, promover a prosperidade compartilhada de maneira sustentável e investir em capital humano (BANCO MUNDIAL, 2016b, 2017, 2018). Nota-se que o tema “pobreza” continuou sendo o ponto principal do BM, com o intuito de erradicá-la. Para isso, urge a criação do capital humano, a fim de formar pessoas para o mercado de trabalho, uma vez que, para o Banco Mundial (2016b, 2017, 2018), os futuros empregos, aliados às TDICs, exigirão trabalhadores habilitados. O capital humano, para o BM, será desenvolvido mediante a educação

e, para isso, urge aprofundar as orientações das políticas educacionais fornecidas aos países-membros.

O BM enfatiza, na Agenda 2030, que, para a formação de capital humano, as novas TDICs possibilitarão o desenvolvimento de inovações financeiras para impulsionar o progresso nas estratégias da instituição, que são: “acelerar o crescimento econômico inclusivo e sustentável; aumentar a resiliência a choques e ameaças; e ajudar nossos países clientes a investir em seu povo” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 8). Esse investimento, aliado à educação, fornecerá meios para desenvolver capital humano para os países e, como resultado, haverá a erradicação da pobreza.

Para atingir o objetivo relacionado à erradicação da pobreza, criou-se o Índice de Capital Humano (ICH) na Reunião Anual na Indonésia, que classifica os países financiáveis de acordo com o investimento no capital humano das próximas gerações (BANCO MUNDIAL, 2018). O ICH é uma métrica que compara os principais componentes do capital humano nas economias e aponta os caminhos para o crescimento econômico e o cumprimento da Agenda 2030 de erradicar a pobreza em escala global. O foco do ICH é apresentar um panorama das chances de sobrevivência de crianças até a idade escolar e os resultados nas áreas da educação e saúde dos países financiados.

Nesse contexto, a agenda principal do BM institui a educação como um instrumento norteador para o Projeto Capital Humano (PCH), que posicionará a formação para formar capitais humanos, ou seja, o conjunto de conhecimentos, habilidades e saúde que as pessoas acumulam ao longo da própria vida (BANCO MUNDIAL, 2018). Isso, pois, para o BM, o capital humano representa o conhecimento, as habilidades, a educação e a saúde que as pessoas acumulam ao longo das próprias vidas (BANCO MUNDIAL, 2020).

A proposta do capital humano é antiga para o BM, uma vez que ele busca formar o conhecimento para o mercado de trabalho, como já foi apresentado. Entretanto, observa-se o caráter impositivo que o BM adquiriu, ao criar um projeto que orbita nos países financiados. Esses países passam a ser aferidos por metas e avaliações para aumentar os índices métricos, o que acaba por criar uma competição entre os países, para que se tornem financiáveis. Constata-se que a educação, para o BM, apresenta-se como um instrumento importante para a lógica capitalista em formar o maior número possível de trabalhadores para o mercado de

trabalho. Com isso, para o BM, urge que os países usufruam as TDICs, pois elas promovem “o crescimento econômico, o envolvimento dos cidadãos e a geração de empregos, impulsionando o desenvolvimento e transformando as economias com uma rapidez e escala sem precedentes” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 17).

No ano de 2017, com o intuito de orientar os países-membros, o BM publica estudos, com o objetivo de “proteger os mais pobres e vulneráveis” e minimiza “os impactos negativos sobre os empregos e a prestação de serviços públicos” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 8). Para o Brasil, no documento encomendado pelo governo Temer, denominado “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017), o BM orienta que, se o país investir em infraestrutura ou intervenções para o fomento da inovação e a adoção de tecnologias, é possível recuperar as taxas de crescimento e aumentar a criação de empregos.

O BM sinaliza que, para conseguir melhores salários e considerar o ambiente dos negócios, é necessário que o Estado invista na formação e no direito da população de utilizar a tecnologia (BANCO MUNDIAL, 2018), que permitirá desenvolver, além do capital humano, transações financeiras e ecossistemas sólidos, além de qualificar novos trabalhadores, construir empresas fortes, infraestrutura, entre outros. Nota-se que o enunciado do capital humano apresentado nesta pesquisa para os países é englobado e marcado pelo uso e formação das TDICs.

Considerando a lógica da escola de formar o cidadão para o mercado de trabalho, o documento “Aprender: para hacer realidad la promesa de la educación – Panorama General” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018) orienta para uma educação inclusiva, que promova o emprego, aumente os rendimentos, melhore a saúde e reduza a pobreza. Além disso, acrescenta que, em nível social, a educação impulsiona o crescimento econômico, estimula a inovação e fortalece as instituições (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018).

Embora reconheça a importância da escola, o documento enfatiza que, para ter qualidade, é necessário melhorar a aprendizagem. Para alcançar esse êxito, a escola deve se basear “nas necessidades dos empregadores ou simplesmente no bom senso” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 4, tradução nossa). Ainda, relata que, nos países, está ocorrendo uma crise da aprendizagem, visto que eles não

atingem os resultados esperados e, como consequência, agravou-se a desigualdade.

Elenca que a pobreza e a falta de acesso são dois motivos da crise. Não só, mas salienta que, ao constatarem a qualidade fraca de uma educação, as famílias ficam menos dispostas “a fazer sacrifícios para manter seus filhos na escola, o que é uma resposta racional dadas as limitações que enfrentam” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 8, tradução nossa). Contudo, a ausência de interesse fortalece a desistência dos alunos.

O BM também discorre que a qualidade é interferida pelo processo de trabalho do professor. Isso, porque as “deficiências de aprendizagem durante os anos escolares manifestam-se mais tarde como lacunas de competências na força de trabalho. Por esta razão, os debates sobre as competências profissionais refletem na crise de aprendizagem” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9, tradução nossa).

Sobre as competências, o BM explica que elas são primordiais não apenas para os professores, mas também para manter os alunos no mercado de trabalho. As competências básicas, para o BM, são: ler, escrever e fazer matemática. Já as competências cognitivas complexas incluem a capacidade de resolver problemas. As competências socioemocionais abrangem a capacidade de refletir antes de agir, enquanto a competência técnica permite desempenhar determinado trabalho (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018).

Conclui o documento que existem quatro fatores que decorrem da falha da escola para alcançar a aprendizagem: 1) estudantes poucos preparados, por desnutrição, doenças e condições sociais precárias; 2) professores sem qualificação, por não terem as competências para ensinar; 3) falta de insumos ou insumos ineficientes; e 4) má gestão escolar, uma vez que os diretores não auxiliam os docentes. Em relação ao item 1, o banco explica que a desnutrição e a falta de acesso à escola aumentam a desigualdade. Sobre o item 2, afirma que “o professor muitas vezes não tem as competências ou a motivação para ensinar de forma eficaz” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10, tradução nossa).

O BM exemplifica utilizando os países em que as escolas são prejudicadas, porque o tempo-aula é ínfimo e/ou gasto com outras atividades e/ou o professor está ausente. Em seguida, afirma que o documento não pretende culpar os professores “mas sim chamar a atenção para a forma como os sistemas educativos prejudicam a

aprendizagem ao não apoiarem os professores” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10, tradução nossa).

Constata-se que o BM se ancora na ausência de professores e no tempo-aula gasto com outras atividades, e alinha-se à justificativa “de que o sistema educacional precisa passar por novos ajustes, a fim de formar professores/as capacitados/as para serem gerentes de si, da sala de aula, definirem metas e avaliarem resultados” (GUERRA *et al.*, 2022, p. 603). A narrativa que versa sobre a ausência de professores retoma as políticas neoliberais, que têm o propósito de incidir a ineficiência do Estado e, com isso, gerar uma série de reformas, consideradas ajustes estruturais.

Sobre os insumos, o BM afirma que eles, muitas vezes, “não chegam às salas de aula ou, quando chegam, não têm efeito na aprendizagem” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10, tradução nossa). Ao versar sobre os insumos, relata sobre as tecnologias digitais, que “falham antes de chegarem às salas de aula e, mesmo quando são recebidas nas salas de aula, muitas vezes não melhoram o ensino e aprendizagem” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10, tradução nossa). Para corroborar com o exposto, exemplifica com o Brasil, que recebeu computadores em salas de aulas, mas mais de 40% dos professores relataram que não o utilizam no processo de trabalho.

Como má governança e administração, o BM menciona que uma liderança ineficaz é caracterizada quando os diretores escolares não auxiliam ativamente os professores a resolver os problemas ou não estabelecem metas que priorizem a aprendizagem (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10, tradução nossa). Em que relata pontos específicos em países que melhoraram a qualidade do ensino, sendo primordial a aquisição de insumos. Nesse momento, as TDICs são mostradas como insumos que auxiliarão nas novas práticas pedagógicas e devem ser entendidas como modelo de inovação.

De acordo com o documento, “discussões sobre a melhoria dos resultados educativos referem-se frequentemente ao aumento de insumos, tais como livros escolares, tecnologia ou infraestrutura escolar” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 22, tradução nossa). Embora as tecnologias sejam primordiais, o BM explica que elas não substituirão o trabalho do professor, já que somente fornecer computadores “sem que estes dispositivos tivessem adequadamente integrados nos currículos não

teve impacto na aprendizagem” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 23, tradução nossa).

Conclui-se, nesta investigação, que o BM orientou para a criação de competências (básicas, cognitivas e complexas) e habilidades tanto dos alunos quanto dos professores para o mercado de trabalho e formação de capital humano. A finalidade era a de que as escolas se baseassem nas necessidades do mercado, para que não ocorresse, nos países-membros, uma crise da aprendizagem.

Alinhando-se às políticas do BM, o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, do ministério de Fernando Haddad, buscou capacitar os professores para apresentar-lhes as competências compatíveis com o uso das TDICs no processo de trabalho. Também teve o intuito de elevar a aprendizagem dos alunos, ao promover a formação de valores, competências e habilidades ao respectivo desenvolvimento. Dessa maneira, mesmo com a narrativa de que o programa seria necessário para estender a educação, foi concluído, nesta pesquisa, que ele foi criado para a continuidade da competitividade e da flexibilidade na formação e no trabalho dos professores, o que está em consonância com as políticas do interesse da classe dominante.

O BM orientou que os países devem elaborar estratégias com os setores público e privado, a fim de que houvesse a continuidade da reforma educacional. Nas políticas do MEC, ocorreu a expansão do setor privado com a oferta da EaD para a formação dos professores (BANCO MUNDIAL, 2018). No programa TVEDI, instaurado durante o ministério de Cristovam Buarque, os professores foram capacitados em parceria com a TV Mackenzie e o Canal Futura, os quais são de instituições do terceiro setor. Outra parceria ocorreu nas políticas direcionadas para a orientação e a distribuição de instrumentos tecnológicos de trabalho, ao incluir a TV Escola.

No PIEC, promovido no ministério de Mendonça Filho, desde o técnico, o financeiro, os cursos de formação e a disponibilização de materiais até a criação de plataformas educacionais digitais contaram com o terceiro setor, como a Fundação Lemann. Além do mais, narrativas de ministros e presidentes também tiveram o apoio do setor privado, como a criação da Lei nº 13.334/2016, que instituiu o programa PPI, e a Emenda Constitucional nº 95/2016.

Sobre a infraestrutura, o Banco Mundial (2018) recomenda que os países invistam naquelas voltadas para a inovação, com o uso das tecnologias, para que

não seja desenvolvida uma crise da aprendizagem. Ressalta que será obtida a qualidade da educação e, conseqüentemente, as famílias não se mostrarão desinteressadas no sistema escolar. Nesse sentido, no MEC, tanto o PIEC quanto o TVEDI buscaram auxiliar na infraestrutura das escolas, mostrando e confirmando que as políticas educacionais do país estão em consonância com a influência do BM.

Por fim, ressalta-se que, além da educação, a influência do BM se expandiu para outros setores. No entanto, o foco primordial da narrativa do BM continua sendo a formação de capital humano para a erradicação da pobreza. Destarte, o professor é visto como o principal instrumento de formação desse capital. Após a crise de 2008, a utilização das TDICs se apresenta como o fulcro para desenvolver habilidades para o mercado de trabalho. Dessa maneira, na próxima seção, buscar-se-á compreender como o BM apresentou as orientações e exerceu influência, mediante os próprios documentos, sobre o trabalho do professor durante a pandemia de Covid-19. Todavia, antes, é pertinente compreender a maneira como as políticas desse período se configuram em nível nacional, para observar o movimento da influência do âmbito internacional.

4. PANDEMIA DE COVID-19 E A EXPANSÃO DA UTILIZAÇÃO DAS TDICs

O objetivo desta seção é examinar o desenvolvimento das TDICs durante a pandemia de Covid-19, nomeadamente, as plataformas educacionais, a fim de analisar as diretrizes estabelecidas pelo BM e MEC para a criação das políticas educacionais, especialmente, as que se referem ao trabalho do professor da Educação Básica no contexto da plataformização. Isso, uma vez que, com a ênfase no ensino remoto, as TDICs se tornaram os principais meios de trabalho do professor da Educação Básica, acompanhadas pela proliferação das plataformas educacionais no sistema escolar.

Como foi apresentado na seção anterior, com a proposta da Indústria 4.0, desencadeou-se um avanço tecnológico no mundo produtivo e ampliou-se a competição privada pelo desenvolvimento de plataformas digitais no mercado de trabalho. Esse modelo de indústria se popularizou no meio tecnológico após o período de 2008, com o *crash* financeiro que impactou a economia global (TONELO; FARDIN, 2023).

A promessa era a de que, com a Indústria 4.0, teria-se “o ‘fim do trabalho’, agora com a inserção de robótica e inteligência artificial, que colocaria em xeque os empregos” (TONELO; FARDIN, 2023, p. 151). Entretanto, para Tonelo e Fardin (2023), o resultado foi a lógica inversa, ou seja, o agravamento da precarização do trabalho, com a ampliação da exploração e a perda de direitos trabalhistas.

A partir de 2008, expandiu-se a utilização das TDICs, já que empresas e corporações privadas incorporaram essas tecnologias, entendendo-as como um modelo lucrativo em todas as esferas sociais possíveis. Logo, foi incluída a educação, sobretudo, o processo de trabalho do professor, com o aumento da flexibilização do contrato, a terceirização e o aprofundamento da utilização das plataformas digitais como instrumentos de trabalho e meios de contratação, por exemplo.

A aceleração da utilização das tecnologias digitais se acentuou com a crise desencadeada pela pandemia de Covid-19, composta por um colapso de “crise sanitária, crise ecológica, crise socioeconômica, crise racial, crise nas relações entre gêneros” (ANTUNES; BASSO; PEROCCHO, 2023, p. 49), que desencadearam fatores sociais já existentes, como o trabalho nas plataformas digitais, os comércios *on-line*, a entrega de alimentos em domicílio, entre outros.

Isso permite sublinhar que as plataformas digitais e o trabalho com a utilização das TDICs não são recentes, como foi mostrado anteriormente: ambos são processos de muitas décadas. No entanto, esses fenômenos foram impulsionados pela pandemia de Covid-19. Diante disso, busca-se, nesta seção, analisar o modo como as plataformas digitais e o trabalho com a utilização das TDICs foram perpetuados nas políticas educacionais e direcionados ao trabalho do professor. Para isso, inicialmente, será tecida uma investigação sobre as crises epidêmicas e pandêmicas anteriores à Covid-19.

4.1 PANDEMIA DE COVID-19 E A EMERGÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EXPANSÃO DAS PLATAFORMAS EDUCACIONAIS NO TRABALHO

Como já foi mencionado, durante a pandemia de Covid-19, ampliou-se a utilização das TDICs no processo de trabalho. Diante disso, esta pesquisa parte da hipótese de que, com as modificações ocorridas nas relações sociais, com o intuito de erradicar a transmissão do vírus, o trabalho também sofreu alterações, visto que, além de atingir a classe trabalhadora, a pandemia ampliou a crise estrutural do capital que já estava em curso. Nesta seção, será investigado o modo como a pandemia de Covid-19 se caracterizou, a fim de compreender as modificações que ela empreendeu no processo de trabalho durante a crise estrutural do capital e a ênfase no uso das TDICs.

É conveniente lembrar que esta pesquisa parte da compreensão do passado para analisar o presente. Em outras palavras, para investigar a crise pandêmica de Covid-19 atual, o passado pode ajudar a entender como ocorrem as crises epidêmicas e pandêmicas contemporâneas (SANTOS, 2021). Diante disso, antes de analisar a pandemia de Covid-19, inicialmente, de forma sintetizada, com base nas investigações de Santos (2021), Barata (1987) e Rezende (2009), serão apresentados os conceitos de epidemia, endemia e pandemia, além do histórico de três epidemias que marcaram a história da humanidade: a peste, a varíola e a *influenza*.

Em síntese, a **epidemia** tem como principal característica o elevado número de casos novos e a rápida difusão. Contudo, ao falar sobre endemia, o que define uma doença como endêmica é o “fato de ser a mesma peculiar a um povo, país ou região” (REZENDE, 1998, p. 153). Já a pandemia é uma palavra de origem grega

que foi empregada pela primeira vez por Platão. Ela se refere a um acontecimento capaz de alcançar toda a população (REZENDE, 1998). Logo, o conceito de pandemia retrata uma endemia de grande proporção, que se espalha por diversos países e mais de um continente.

Ainda em se tratando de definições terminológicas, ao elucidar sobre a peste, primeiro, cabe ressaltar que, segundo Barata (1987, p. 9), a denominação “peste” é uma palavra latina que foi usada para “indicar qualquer doença com mortalidade elevada que acomete um grande número de pessoas ao mesmo tempo, sem indicar, obrigatoriamente, a doença em questão”. Para a autora, as pestes adentram nas epidemias ou pandemias, que sempre estiveram presentes na história do homem, e são intensificadas na época de transição entre os modos de produção e a crise social.

Uma das primeiras pestes documentadas foi a Praga de Justiniano, um episódio da peste bubônica que ocorreu no século VI e matou cerca de 20 milhões de pessoas da região mediterrânea (SANTOS, 2021). Já a Peste Negra foi o nome de outro episódio da peste bubônica que marcou a Europa no século XIV, provocando um grande impacto na população e sendo considerada um dos maiores desastres de saúde pública (SANTOS, 2021; BARATA, 1987). Estima-se que, com a Peste Negra, morreram entre 75 milhões e 200 milhões de pessoas.

Para a maioria das mortes, a Peste Negra “trouxe consigo bodes expiatórios, a estigmatização de vários grupos minoritários, como judeus, frades, estrangeiros, mendigos, peregrinos, leprosos e ciganos (Roma) acusados de propagar a epidemia” (SANTOS, 2021, p. 50). Rezende (2009) acrescenta que a população procurava explicação para a calamidade. Para alguns, tratava-se de “castigo divino, punição dos pecados, aproximação do Apocalipse” (REZENDE, 2009, p. 80); por outro lado, para uma parcela da população, a culpa seria dos judeus e, como resultado, somente em Borgonha, na França, foram mortos 50 mil judeus.

Nesse período, surgiram medidas de contenção epidêmica, tais como distanciamento, isolamento de cidades, desinfecção, comprovação de que não estava com a moléstia e uso de roupas e máscaras especiais (SANTOS, 2021; REZENDE, 2009). Importante ressaltar que a Peste Negra foi a maior, mas não a única epidemia desse período. Outros surtos de peste bubônica ocorreram, como na China e na Índia, o que fez com que medidas sanitárias passassem a ser implementadas, incluindo “melhoria na alimentação; melhorias na habitação,

saneamento urbano e higiene pessoal; e melhorias no método de quarentena” (SANTOS, 2021, p. 51).

Outra epidemia considerada a doença mais mortífera da história (SANTOS, 2021) é a varíola, que esteve presente como epidemia nos séculos XIV e XV, na Europa, e nos séculos seguintes, em surtos em diversos continentes. Na Europa, as crianças foram as principais vítimas e, nos países do continente americano, a chegada da varíola está associada ao aniquilamento de uma grande parcela dos povos indígenas. Isso, visto que, com a chegada dos europeus às Américas, os povos colonizados foram forçados à migração, à escravização, ao pagamento de tributos, entre outras violências que reduziram a defesa dos povos indígenas. Isso fez com que a epidemia de varíola, entre outras, tais como sarampo e cólera, tornassem-se uma combinação de episódios de genocídio (SANTOS, 2021).

Nesse período, um dos fatores que dificultou o controle da epidemia foi a limitada capacidade de implementar a **quarentena**, isto é, a restrição de atividades ou a separação das pessoas expostas às doenças (PFEIL; NUNES, 2022), pois implicava interromper os negócios.

Já:

[...] para os doentes, sobretudo para os indígenas, o isolamento em hospitais dotados de poucos meios significava a morte quase certa. Vários relatos afirmam que as pessoas escondiam os enfermos de varíola, e vários distúrbios tiveram lugar quando a administração local optou pelo uso da força para obrigar os infectados a internar-se em hospitais. Os relatos descrevem como os familiares dos doentes desafiavam os militares e invadiam os hospitais para recolher os seus familiares (SANTOS, 2021, p. 55).

Nessa conjuntura, uma das formas de evitar contato com os europeus era a resistência indígena mediante a fuga nas florestas, como exemplo de quarentena. Todavia, no Brasil, por exemplo, o Estado, a partir do século XIX, ampliou o desflorestamento, contribuindo para que outros patógenos aparecessem, forçando a retirada dos povos indígenas das florestas e impondo a criação de aldeias superpovoadas e com poucas condições de salubridade (SANTOS, 2021).

Também cabe explicar que a maneira mais eficaz de reduzir os efeitos severos das doenças causadas pelos vírus se dá por meio da imunização da população. No que diz respeito à varíola, a vacina foi criada em 1796 pelo médico Edward Jenner, na Inglaterra, e, desde então, foi fornecida aos países, com o

objetivo de imunizar a população. No Brasil, essa vacina se tornou obrigatória na metade do século XIX. No entanto, por ter sido ínfima a produção dessa vacina, inicialmente, a imunização não atingiu o objetivo esperado. O alcance comercial ocorreu apenas no início do século seguinte, momento em que, para a efetivação da vacinação, criou-se a Lei nº 31, de outubro de 1904, no Rio de Janeiro, então capital federal, que versava sobre a obrigatoriedade de vacinação contra a varíola e permitia o acesso dos agentes sanitários à casa da população (DANDARA, 2022).

No período de criação da referida lei, o Rio de Janeiro vivenciava conflitos sociais e descontentamento político advindo da população, os quais foram associados ao estopim de falsas informações sobre a vacina, tais como a de que quem a tomasse ganharia feições bovinas. Diante da conjuntura relatada e com as casas sendo invadidas pelos agentes forçando a vacinação, criou-se uma revolta na população conhecida como “Revolta da Vacina” (DANDARA, 2022). Ela durou cinco dias e resultou em diversas prisões e feridos, o que fez com que a Lei nº 31/1904 fosse revogada.

Em consequência da falta de interesse pela imunização, aumentou-se o número de pessoas infectadas e, como resultado, a população começou a procurar voluntariamente os pontos de vacina (DANDARA, 2022). Nesse contexto, a luta contra a varíola começou a crescer e, a partir de 1962, o país instituiu a Campanha Nacional de Vacinação Contra a Enfermidade, com a mobilização de diversos estados. No ano de 1971, o Brasil registrou o último caso de varíola, erradicando a doença e adquirindo certificado pela OMS (TEMPORÃO; NASCIMENTO; MAIA, 2005).

Entende-se que o bloqueio da transmissão do vírus da varíola:

[...] em território brasileiro, e o somatório de experiências acumuladas no decorrer dos anos passados no setor de vigilância epidemiológica e imunização se fizeram marco na história das políticas públicas de saúde no país. O Brasil, com toda a sua extensão e diversidade, crescia no campo da prevenção em saúde pública e conquistava o reconhecimento internacional no setor (TEMPORÃO; NASCIMENTO; MAIA, 2005, p. 105).

Sabe-se que essa conquista trouxe resultados para o país e alavancou a importância da vacinação para a imunização da população. Comprovado historicamente e cientificamente, a imunização permitiu a erradicação e o bloqueio da circulação de vírus, impedindo o livre surgimento de novas doenças. Todavia,

entende-se, como é observado no caso da Revolta da Vacina, que a informação e a desmistificação de falsas notícias são primordiais para a conscientização da população. Compreende-se, também, que não se pode impor à força a vacinação, mas urge a criação de campanhas e programas nacionais de imunização que promovam a participação social e, como consequência, objetivem conquistar a aceitabilidade do público.

Epidemias sempre existiram e fizeram com que grupos e povos fossem disseminados, principalmente os minoritários. A vacinação e a imunização da população permitiram a criação de possibilidades para o enfrentamento dos vírus. Diante disso, enfatiza-se que esses elementos fazem parte de uma conjuntura histórica marcada por crises ambiental, sanitária e social. As epidemias permaneceram e, historicamente, as políticas de imunização, associadas às estratégias de proteção de saúde pública, buscaram mitigar os efeitos devastadores dessas epidemias.

Para Souza (2021), outra epidemia de alta frequência é a *influenza*, que, segundo Forleo-Neto *et al.* (2003), tem, como agente etiológico, o *Myxovirus influenza*, ou seja, o vírus *influenza*, único com a:

[...] habilidade de causar epidemias anuais recorrentes e menos frequentemente pandemias, atingindo quase todas as faixas etárias num curto espaço de tempo. Isto é possível devido à sua alta variabilidade e capacidade de adaptação (FORLEO-NETO *et al.*, 2003, p. 268).

O *influenza* é um vírus dos sorotipos A e B, que deixam mais vulneráveis as crianças e os idosos. Eles promovem as “epidemias de gripes”, como são popularmente conhecidas (FORLEO-NETO *et al.*, 2003; SOUZA, 2021). A primeira vez que o *influenza* foi documentado foi em 1580, caracterizado como uma pandemia que rapidamente atingiu diversos continentes durante o século XIX. Os primeiros surtos de *influenza* marcaram o mundo: destaca-se, nesta pesquisa, um apelidado de Gripe Russa, sendo-lhe atribuídas as mortes de 1 milhão de pessoas. Outra pandemia do século XX que é válido ressaltar é a chamada Gripe Espanhola, acometida pela hemaglutinina H1 e neuraminidase N1 (H1N1), e que, apesar do nome, teve origem nos EUA (SOUZA, 2021).

A Gripe Espanhola teve uma particularidade que a diferencia das demais, porque a taxa de mortalidade foi maior entre jovens e adultos e infectou cerca de

20% a 30% da população mundial. Outra característica era a de que a maioria das pessoas recuperadas voltaram a manifestar a doença com sintomas graves, o que fez com que o organismo não subsistisse à imunização (SOUZA, 2008).

No contexto de calamidade mundial, criou-se uma coordenação com o primeiro sistema político denominado Organização da Saúde da Liga das Nações, instituída oficialmente em Genebra, em 1924, com o objetivo de sanar as crises epidêmicas após a Primeira Guerra Mundial (WEINDLING, 2006), incluindo a Gripe Espanhola. Após a Segunda Guerra Mundial, a Organização da Saúde da Liga das Nações deu espaço para o trabalho técnico da própria sucessora, a OMS, criada em 1948.

No ano de 1957, instaurou-se a gripe asiática, também causada pela *influenza* e acometida pela hemaglutinina H2 e neuraminidase N2 (H2N2). Ela teve origem na China e atingiu os demais países. Os principais grupos atingidos, como ocorreu na Gripe Espanhola, foram os mais jovens e aumentou-se drasticamente a internação dos infectados (SANTOS, 2021). Mesmo sendo considerada menor, a mortalidade foi de aproximadamente 2 milhões de vidas (ANDRADE *et al.*, 2009).

Já em 1968, ocorreu a epidemia da *influenza* causada pelo subtipo de hemaglutinina H3 e neuraminidase N2 (H3N2). Ela ficou conhecida como Gripe de Hong Kong, na China, cidade em que ela teve início. Não há um número exato de mortos, mas sabe-se que foram infectadas entre 500 mil e 4 milhões de pessoas (SANTOS, 2021). Segundo Andrade *et al.* (2009), essas duas últimas gripes obtiveram um menor número de mortalidade, se comparadas às demais, devido à disponibilidade de recursos médicos hospitalares, que incluem vacina, terapia intensiva e agentes microbianos.

Ainda na China, no ano de 2003, foi identificada a primeira Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS): uma doença respiratória viral causada por um vírus denominado *coronavírus*, o SARS-CoV-1. Esse vírus se tornou uma epidemia no país e se espalhou para os outros. A maioria dos pacientes eram adultos e a letalidade foi de 3% (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2023). Importante relatar que o *coronavírus* pode ser entendido como “RNA vírus causadores de infecções respiratórias em uma variedade de animais, incluindo aves e mamíferos” (LANA *et al.*, 2020, p. 1).

Outra pandemia de grande impacto ocasionada pela *influenza* foi a considerada Gripe Suína, caracterizada pelo subtipo H1N1, de origem suína e com

início em 2009, no México. Tornou-se pandemia pela rapidez da infecção em diversos continentes, contaminando entre 11% e 21% da população mundial (SANTOS, 2021). Algumas medidas, como a imunidade adquirida pela população, explicam a baixa taxa de mortalidade das pessoas infectadas.

No Brasil, com o objetivo de reduzir a mortalidade e as complicações severas do vírus *influenza*, foi iniciada em 1999 a execução de uma política pública de vacinação contra o vírus. Em 2010, o Ministério da Saúde incluiu as crianças que têm entre 6 meses e 2 anos de idade. Atualmente, as campanhas são direcionadas para o público-alvo⁴⁸, que corresponde a 81.766.016 pessoas (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2023).

Em 2012, outro coronavírus foi identificado, inicialmente, na Arábia Saudita, com o vírus causador da denominada Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV). Segundo a OMS, o vírus foi transferido para humanos a partir de camelos dromedários infectados (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2023). Considerada uma epidemia, foram notificados casos em 27 países. A letalidade foi de, aproximadamente, 858 pessoas. Considera-se que as doenças virais são históricas, causando letalidade em diversos lugares do globo. Existem outros vírus não mencionados aqui e que causaram prejuízos para diversos países e a morte populacional. Alguns exemplos constam no infográfico da Figura 3.

⁴⁸ O público-alvo são: crianças de 6 meses e menores de 6 anos de idade (5 anos, 11 meses e 29 dias), gestantes, puérperas, povos indígenas, trabalhadores da área da saúde, idosos com 60 anos ou mais, professores das escolas públicas e privadas, pessoas com doenças crônicas não transmissíveis e outras condições clínicas especiais, pessoas com deficiência permanente, profissionais das forças de segurança e salvamento e das forças armadas, caminhoneiros, trabalhadores de transporte coletivo rodoviário de passageiros urbanos e de longo curso, trabalhadores portuários, funcionários do sistema prisional, adolescentes e jovens de 12 a 21 anos de idade sob medidas socioeducativas e população privada de liberdade.

Figura 3 – Breve histórico do aparecimento de vírus em seres humanos



Fonte: adaptada de Nakazibwe (2007), Rovid (2013, 2015, 2020), Sampaio e Schütz (2016), Santos (2021) e Weiblen (2009).

Na Figura 3, é descrito o ano que tem se noticiado o primeiro registro. Contudo, alguns autores, como Silva (2016), afirmam que o vírus West Nile foi isolado pela primeira vez em 1937, em Uganda, e há registros esporádicos e posteriores dele nos demais países. Já Santos (2021) relata que o vírus é de 1997 e teve início em Nova York. Para Rovid (2013), os surtos foram relatados inicialmente em alguns países, como Argélia, Romênia, Marrocos, Tunísia, Itália, Rússia e Israel, entre 1994 e 1999. Devido à divergência de datas, optou-se por colocar, na Figura 3, para o vírus West Nile, a data de 1937 a 1999. Uma hipótese levantada sobre a

difficuldade de se constatar o primeiro caso clínico reside na volatilidade e na agilidade das infecções entre os pacientes. Ainda em se tratando da Figura 3, é válido reforçar que ela retrata somente a seleção de alguns vírus presentes na história ontológica.

O mais recente vírus que afetou todos os continentes, caracterizando-se uma pandemia, foi o coronavírus, sendo uma SARS denominada SARS-CoV-2. O momento ficou conhecido como pandemia de Covid-19, porque o vírus responsável por causar a doença foi chamado de Covid-19. O SARS-CoV-2 é transmitido pelas gotículas respiratórias de sintomáticos, além de haver a transmissão por indivíduos assintomáticos.

O SARS-CoV-2 pode ocorrer mediante três variantes: a preocupante, a de interesse e a de monitoramento. A variante preocupante é aquela que está associada a um grau de importância para a saúde pública, que são: a) aumento da transmissibilidade; b) aumento da virulência ou mudança na apresentação clínica da doença; e c) diminuição da eficácia das medidas sociais, diagnósticos, vacinas e terapias já existentes (OPAS, 2021).

A variante de interesse é instaurada quando o genoma muda o fenótipo de vírus e se ela: a) for identificada como causadora da transmissão comunitária de múltiplos casos ou por agrupamento de casos e for detectada em diferentes países; b) ser avaliada como variante de interesse pelo Grupo de Trabalho da OMS (OPAS, 2021). A variante de monitoramento é a categoria em que as cepas podem alterar geneticamente o vírus, o que pode, futuramente, ser um risco, mas é algo que ainda está em análise (INSTITUTO BUTANTAN, 2021).

As três variantes estão em consonância, visto que o vírus SARS-CoV-2 pode passar por modificações ao entrar em contato com outros vírus presentes na sociedade. Sendo assim, para entender essas modificações, foi preciso realizar pesquisas e avaliações com diversos estudiosos no decorrer do período pandêmico de Covid-19, devido à grande volatilidade e rapidez das alterações causadas.

A transmissão do SARS-CoV-2 e das respectivas variantes é recente. O primeiro alerta enviado para a OMS aconteceu em 31 de dezembro de 2019, com casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Já em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram a presença de um novo coronavírus. Nesse período, Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor-geral da OMS, elaborou um gabinete na sede da agência, em Genebra, na Suíça, para discutir e

criar estratégias sobre o novo vírus. Um dos principais objetivos da OMS era estabelecer laços com as maiores empresas de tecnologia dos EUA, a fim de melhorar os resultados das pesquisas feitas para a população e obter informações sobre o novo vírus presente (FISHER, 2023).

Todavia, o avanço foi ínfimo. Em 21 de janeiro de 2020, os chineses confirmaram o falecimento de 4 pessoas pelo vírus e, em questão de dois dias, o número de mortos subiu para 17 pessoas (FISHER, 2023). Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou o surto epidêmico do novo coronavírus, afirmando a existência de uma Emergência da Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Já em 11 de fevereiro de 2020, o vírus em análise recebeu o seguinte nome: SARS-CoV-2. Por sua vez, em 11 de março de 2020, foi caracterizada, de fato, a pandemia de Covid-19 (OPAS, 2023).

Em 13 de fevereiro, Andy Pattison, líder da equipe de canais digitais da OMS, reuniu-se novamente com as maiores empresas do Vale do Silício, especialmente as pertencentes às *Big Five*, para tratar do novo contexto pandêmico. Nesse período, 15 dias após a declaração da OMS, as plataformas digitais, nomeadamente, Twitter e YouTube, já estavam dissipadas de desinformações.

Postagens no Facebook já vinham ganhando centenas de milhares de interações ao insistir, um mês e meio antes de Trump propagar a mesma alegação do púlpito da sala da imprensa da Casa Branca, que o vírus tinha cura se você bebesse alvejante diluído. Influenciadores do Instagram explicavam que Bill Gates inventara o vírus para justificar a vacinação obrigatória. Um viral encaminhado pelo WhatsApp dizia que a CIA estava estocando alimentos. Vídeos do YouTube atribuíam a culpa pela doença às torres de celular 5G, sugerindo que não havia vírus, e de repente ganharam milhões de visualizações (FISHER, 2023, p. 390).

Com uma epidemia de desinformações nas plataformas digitais, por insistência de Pattison, as empresas se comprometeram em criar regras para diminuir as falsas informações (FISHER, 2023). Em 11 de março de 2020, já existiam, aproximadamente, 118 mil casos de pacientes infectados em 114 países e mais de 4 mil mortos (OPAS, 2020). A plataforma YouTube se comprometeu em eliminar os vídeos contrários às orientações da OMS e o Facebook enviaria notificações aos usuários que compartilhassem postagens relacionadas à pandemia de Covid-10 que fossem falsas (FISHER, 2023).

A OMS pretendia que, com informações corretas, fosse possível obter a contenção da transmissão do vírus, o que incluía o distanciamento social, a

realização de testes, o melhoramento das instalações hospitalares e a segurança dos profissionais da saúde com suprimentos, abarcando os Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) (OPAS, 2020). Ademais, cabe lembrar que falsas informações, no passado, já acarretaram a morte de diversos infectados, como ocorreu quando houve a propagação do vírus da varíola.

Apesar de todos os esforços da OMS, poucas informações que eram divergentes às orientações da organização foram checadas pelas plataformas digitais e, conseqüentemente, informações falsas eram compartilhadas em um curto espaço de tempo. Como resultado, as mídias sociais distorceram a realidade dos usuários das próprias plataformas digitais com narrativas de conspirações, prejudicando as orientações da OMS. Nessa conjuntura, as plataformas digitais insistiam que estavam tomando todas as medidas de contenção necessárias (FISHER, 2023).

Mesmo com o compartilhamento de notícias falsas, foram criadas políticas públicas em diversos países⁴⁹ e, como estratégia de controle da transmissão, instaurou-se o **lockdown**, ou seja, o confinamento total ou parcial de uma determinada população. No *lockdown* total, é considerada a suspensão total das atividades não essenciais, com a restrição da circulação de pessoas. Já no parcial, alguns serviços não essenciais podem funcionar com medidas de vigilância (HOUVÈSSOU; SOUZA; SILVEIRA, 2021).

No Brasil, sem uma política federal que incentivasse o *lockdown* e com poucas ações para a implementação de medidas de distanciamento social, o Supremo Tribunal Federal (STF), em 15 de abril de 2020, atribuiu aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, a decisão de implementar as medidas cabíveis (STF, 2020). A falta de implementação do *lockdown* total no país, simultaneamente, resultou na sobrecarga do sistema de saúde e na morte de diversos pacientes.

Nesse contexto, algumas cidades brasileiras se destacaram na criação de medidas para a contenção da propagação do vírus, como é o caso de Niterói, que, ao ser anunciado o *lockdown* total em Wuhan, na China, o município brasileiro criou um grupo de ações com epidemiologistas e infectologistas para produzir pareceres e organizar um plano de contingência para uma eventual contaminação dos próprios

⁴⁹ Alguns países, como África do Sul, Alemanha, Argentina, Austrália, Canadá, China, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, França, Índia, Irã, Israel, Itália, Líbano, México, Nova Zelândia, Reino Unido, Rússia e Singapura, realizaram, ainda no começo de 2020, o *lockdown* total ou parcial (OLIVEIRA, 2020).

moradores (SANTOS, 2021). Em maio de 2020, o município aprovou o *lockdown* e criou, como medida, uma multa no valor de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais) ao cidadão que circulasse sem vínculo com atividade essencial, tornando-se a primeira cidade do Sudeste a adotar o modelo de isolamento social (NITERÓI..., 2020).

A prefeitura também criou políticas de pagamento de bolsa aos mais vulneráveis, “quando, em nível federal, o governo discutia se iria oferecer algum suporte aos brasileiros necessitados” (SANTOS, 2021, p. 223). Além disso, adotou medidas, como: implantou o primeiro hospital exclusivo do Brasil para atendimento aos doentes, comprou testes de Covid-19 e distribuiu máscaras para a população, distribuiu cestas básicas, convidou pessoas em situação de vulnerabilidade para morar em hotéis alugados pelo município e realizou a limpeza e a desinfecção de ruas.

As ações citadas foram realizadas com o objetivo de ir além das questões biológicas da doença, visto que chegar à “mitigação das desigualdades sociais teria uma maior determinação no processo saúde-doença e, com isso, maior êxito da estratégia” (CONCEIÇÃO *et al.*, 2020, p. 284). A prefeitura de Niterói tomou medidas, a fim de promover a contenção da crise vivenciada pela pandemia de Covid-19 em um período em que o governo de Bolsonaro optou por não seguir as diretrizes da OMS e as evidências científicas, além de desdenhar da pandemia (BRANDÃO; MENDONÇA; SOUSA, 2023).

Ainda no contexto brasileiro, diante do aumento do número de mortes, outros estados⁵⁰ e cidades também fizeram *lockdown*, sobretudo, no ano de 2021, que alcançou, até o término, 619.056 óbitos acumulados por Covid-19 (BRASIL, 2023a). Para Santos (2021), dentre a população que teve consequências graves ou chegou ao óbito em detrimento da doença de Covid-19, os mais atingidos foram os indivíduos que não puderam se defender dessa doença, isto é, os mais vulneráveis. A vulnerabilidade teve diversas facetas, que foi desde a exposição ao vírus, menor acesso às regras da OMS sobre confinamento, ausência de máscara e acesso deficiente ou nulo ao Sistema Único de Saúde (SUS) até a falta de confinamento pela continuidade de sobrevivência a partir do trabalho (SANTOS, 2021).

⁵⁰ Estados, como Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo fizeram *lockdown* total ou parcial.

A vulnerabilidade também se concentrou na dificuldade ou na ausência ao acesso à vacina para os brasileiros, uma vez que o presidente da nação neste período, Jair Bolsonaro, afirmava que, “em seu governo, as vacinas serão tratadas como uma questão de escolha individual” (CASTRO, 2021, p. 2). Além disso, incentivou a narrativa conspiratória de que as vacinas deveriam ser vistas com desconfiança. Acrescentado ao discurso de Bolsonaro, nas plataformas digitais, obteve-se a predominância de vídeos com desinformações sobre as vacinas: eles eram assistidos por milhões de visualizadores e espalhavam mentiras que iam desde o uso da vacina para embutir *microchip* nas crianças até máfia médica (FISHER, 2023).

Além disso, tanto no Brasil quanto nos EUA, os presidentes Bolsonaro e Trump recomendaram o uso da medicação denominada Hidroxicloroquina no tratamento das doenças causadas pelo vírus da Covid-19 e como solução para combater a aceleração da transmissão. Foram adquiridos, pelos EUA, milhões de caixas do fármaco, mesmo com as autoridades responsáveis pela aprovação de medicamentos alertando os riscos associados ao uso da droga para essa finalidade (SOUZA, 2021).

No Brasil, o Ministério da Saúde recomendou o uso do medicamento para tratamento precoce de pacientes com sintomas relacionados à Covid-19, principalmente aqueles pertencentes ao grupo de risco (BRASIL, 2020e). As orientações ao uso do medicamento para os sintomas relacionados à Covid-19 foram adversárias a de estudiosos, pesquisadores, autoridades responsáveis por aprovação de medicamentos e da própria OMS, que afirmou que o medicamento não deve ser usado para prevenir esses sintomas (NAÇÕES UNIDAS, 2021).

Nesse contexto de desinformações, as plataformas digitais, juntamente com os discursos dos presidentes, possibilitaram a propagação da **infodemia**, ou seja, o “excesso de informações, algumas precisas e outras não, que tornam difícil encontrar fontes idôneas e orientações confiáveis quando se precisa” (OPAS, 2020, p. 2). Para Rothkopf (2003), que discutiu o conceito pela primeira vez durante a epidemia da SARS, a infodemia também se caracteriza por fatos misturados com medos, especulações e rumores, os quais são rapidamente transmitidos pelas tecnologias digitais e prejudicam as economias nacionais e internacionais, as políticas públicas e a segurança da população.

A infodemia transita instantaneamente pelos países e se comporta como qualquer outra epidemiologia, sendo um vírus transmitido pela internet (ROTHKOPF, 2003). Com as plataformas digitais, a infodemia se torna uma comunicação de risco com três vertentes: “produção de enormes volumes de informação, grande velocidade de espalhamento dos conteúdos e dificuldade de avaliar a qualidade da informação, tanto pelo seu volume quanto pela sua alta velocidade de disseminação” (FLOSS *et al.*, 2023, p. 4). Durante a pandemia de Covid-19, a infodemia esteve relacionada à desinformação em conjunto com as três vertentes apresentadas.

As plataformas digitais também modificaram o processo de trabalho durante a pandemia de Covid-19, porque esse período ocorreu simultaneamente, como foi apresentado na seção anterior, a crises e a recessões, tornando mais agudas as consequências para a população pauperizada e a classe trabalhadora. Esse fenômeno ampliou as contradições já existentes e acelerou:

[...] processos e fenômenos sociais típicos da era neoliberal, que já se arrasta há décadas: a individualização das relações de trabalho e a atomização dos locais de trabalho (e também de outros lugares significativos, como escolas ou universidades), a precarização estrutural do trabalho, o aumento do working poor, a polarização social dentro de cada país (ANTUNES; BASSO; PEROCCO, 2023, p. 49).

Justifica-se essa ampliação, visto que as transformações tecnológicas em curso, em especial, com a utilização das plataformas digitais, acentuaram-se com a pandemia de Covid-19 e acabaram por interferir em diversos setores econômicos. Isso, pois essas tecnologias se tornaram o único instrumento que permitia o **distanciamento físico**, isto é, a diminuição ou a ausência de interação física entre as pessoas de uma comunidade, a fim de diminuir a transmissão do vírus (PFEIL; NUNES, 2022).

As tecnologias digitais se caracterizaram como as condições objetivas dos trabalhadores para permanecer em *lockdown*, realizando as próprias tarefas em casa. Portanto, o trabalho se reinventou e, nos setores em que era possível, praticou-se o **trabalho remoto**, também podendo ser chamado de trabalho no próprio domicílio ou trabalho não presencial. Para Antunes, Basso e Perocco (2023), as empresas já estavam preparadas para operar nesse modelo de trabalho remoto, baseando-se nas TDICs, uma vez que elas já tinham uma extensa gama de serviços. Dessa maneira, para o sistema empresarial, esse período foi o momento

usado para aumentar as margens de lucro e produtividade, sobretudo, das empresas que já detinham uma rentável concentração financeira, tais como as empresas mencionadas como as *Big Five* (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft).

Contudo, para a grande maioria da população, o distanciamento físico foi impraticável, uma vez que, para sobreviver, era necessário continuar trabalhando, principalmente os **infoproletariados**. Cabe lembrar ao(à) leitor(a) que, na seção anterior desta pesquisa, foi afirmado que, a partir de 1990, o infoproletariado, desenvolveu-se como uma nova condição no setor de serviços. Nessa condição, o trabalhador era desprovido de controle do próprio trabalho, com ênfase para o trabalho informal, sendo exemplificado pelos trabalhadores de *telemarketing*.

Com o avanço das plataformas digitais, os infoproletariados se deslancharam para distintos espaços do trabalho, como comércio, *fast-food* e setores de serviços de indústria, turismo etc. Segundo Antunes, Basso e Perocco (2023, p. 43), além de serem uma “enorme heterogeneidade funcional, essas atividades também se caracterizam cada vez mais pela sua homogeneidade, pelo aumento da precarização, a expansão da informalidade, o aumento do trabalho intermitente e uberizado”. Os estudiosos também acrescentam que todas essas atividades se assemelham por usarem as tecnologias digitais, as quais foram acentuadas com a Indústria 4.0.

Com a pandemia de Covid-19, acentuou-se a existência de trabalhadores infoproletariados: segundo a OIT, até abril de 2020, 1,6 bilhão de trabalhadores ao redor do mundo estavam na informalidade (OIT, 2020). Já em 2022, aproximadamente, 2 bilhões de trabalhadores estavam na informalidade (ILO, 2023). No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), os trabalhadores informais, em 2020, correspondiam a 33,3 milhões de pessoas (IBGE, 2021). Por outro lado, no ano de 2022, houve um aumento para 38,8 milhões de pessoas (IBGE, 2023).

Com o aumento da informalidade no período pandêmico da Covid-19 e sem dispor de alternativas de trabalho, uma massa da força de trabalho encontrou algumas possibilidades de sobrevivência e remuneração por meio dos trabalhos intermediados por plataformas digitais (ANTUNES, 2022). Como já dito na seção anterior, os trabalhos exercidos mediante o uso das tecnologias digitais se expandiram a partir de 2008. No entanto, com a crise pandêmica de Covid-19, esse

modelo de trabalho se ampliou em uma proporção que asfixiou qualquer vínculo entre empresa e trabalhador. A ocorrência desse distanciamento é justificada, pois, com as plataformas digitais, as empresas tendem a não adotar um contrato de prestação de serviços com o trabalhador. Dessa forma, uma narrativa definida é a de que o trabalhador precisa se adequar às “novas” formas de trabalho, ao ser autônomo, e que as plataformas digitais são os meios de trabalho que visam conectar.

Outra narrativa é a de que as plataformas digitais possibilitam que o trabalhador supere as “barreiras dos mercados de trabalho locais para potencialmente realizar tarefas de qualquer lugar do mundo para qualquer lugar do mundo” (FILGUEIRAS; DUTRA, 2023, p. 197). Busca-se, diante disso, promover o discurso de que esse modelo de trabalho beneficiará o trabalhador, porque permite aumentar a oportunidade de renda especificamente em períodos de crise pandêmica, como o da Covid-19.

Nas narrativas expostas, as empresas alegam que os trabalhadores são os clientes das plataformas. Todavia, essas narrativas mascaram a:

[...] passagem do estatuto de trabalhador para o de nanoempresário-de-si permanente disponível ao trabalho; retira-lhe garantias mínimas ao mesmo tempo que mantém sua subordinação; ainda se apropria, de modo administrativo e produtivo, de uma perda de formas publicamente estabelecidas e reguladas do trabalho (ABÍLIO, 2017, p. 2).

Em outras palavras, o trabalhador torna-se desnível, sem direitos reguladores e, como resultado, tem-se o aumento da subordinação ao capitalismo. O trabalho nas plataformas digitais perpassa pelos seguintes elementos: 1) pressão pelo medo; 2) jornadas extenuantes; 3) captura da subjetividade do trabalhador; e 4) total precarização do trabalho. A pressão pelo medo se refere ao medo do trabalhador de ser desconectado da plataforma que possibilita a própria sobrevivência, além do “medo de não atingir uma nota boa na avaliação, [...] não conseguir outro emprego” (SCHINESTOCK, 2020, p. 87) e ser bloqueado da plataforma.

Já as jornadas extenuantes ocorrem, dado que, para ampliar a remuneração, o trabalhador permanece mais horas realizando as próprias atividades. Ademais, é importante lembrar que, “quando há um aumento da demanda o valor da hora é reduzido, e é preciso trabalhar mais para ganhar mais. A jornada não é mais limitada a partir do tempo do trabalho, mas leva em consideração o valor da remuneração

que será alcançada pelo trabalhador” (SCHINESTSCCK, 2020, p. 87). Em outras palavras, quanto mais clientes usam os serviços das plataformas digitais e mais trabalhadores são cadastrados, menor é a hora do trabalho, resultando em jornadas excessivas.

Com a narrativa de que o trabalhador é parceiro e microempresário, tem-se o terceiro elemento, ou seja, o da captura da subjetividade do trabalhador, uma vez que se vende a ideia de que o trabalhador é empresário de si, responsabilizando-o pelos próprios instrumentos de trabalho e fazendo-o arcar com os riscos sem direitos reguladores. Dessa maneira, o trabalhador se considera o único responsável pelos resultados e consequências do processo de trabalho. Por fim, a precarização do trabalho se refere à “ausência de direitos mínimos para aqueles que trabalham, fundamentada na ideia de que se está diante de trabalhadores autônomos ou de microempreendedores. O trabalho sendo encarado como mercadoria” (SCHINESTSCCK, 2020, p. 87).

Como resultado dos elementos expostos, para Schinestsck (2020, p. 87), o trabalho nas plataformas digitais se caracteriza como um ambiente laboral “agressivo e com riscos exponenciais à saúde e à qualidade de vida dos trabalhadores”. Portanto, é necessário regulamentar o processo de trabalho nas plataformas digitais, com o objetivo de garantir as condições mínimas e direitos a esses trabalhadores. Nesta pesquisa, entende-se a importância das TDICs durante o período da pandemia de Covid-19, pois, como foi investigado, as tecnologias permitiram a continuidade da sobrevivência no capitalismo e a diminuição da transmissibilidade do vírus.

Todavia, como também foi analisado, como resultados, teve-se o aumento dos infoproletariados, a diminuição drástica (ou a ausência) de direitos e o crescimento da subordinação ao capital sob o argumento de que esses trabalhadores são microempresários e responsáveis por si próprios. É necessário observar que existem alternativas que abrangem o trabalho nas plataformas digitais, sem que objetive somente a exploração do homem. Como exemplos, Grohmann (2020c) apresenta três movimentos: 1) regulação do trabalho nas plataformas digitais; 2) organização coletiva dos trabalhadores; e 3) construção de outras lógicas de organização de trabalho, como o cooperativismo de plataforma.

Sobre a regulação do trabalho, o movimento perpassa por regularizar os trabalhadores das plataformas digitais como empregados, registrando-os nas

corporações, além do estabelecimento de diretrizes ao processo de trabalho com base nos parâmetros da OIT. Como exemplo, o autor cita o projeto Fairwork⁵¹, que “pretende instituir indicadores de trabalho decente/justo nas plataformas digitais, criando mecanismos de pressão nessas plataformas para que melhorem as condições de trabalho de seus empregados” (GROHMANN, 2020c, p. 107). Os indicadores do projeto em plataforma se baseiam em: melhores salários, condições de trabalho justas, melhoria da gestão, com os trabalhadores sendo ouvidos, e transparência nos algoritmos e na representação da voz dos trabalhadores.

A organização coletiva dos trabalhadores é referente à sindicalização dos trabalhadores de plataformas digitais⁵², uma vez que a união possibilita a mobilização para reivindicar os direitos. Já a construção de outras formas de trabalho é condizente ao **cooperativismo de plataforma**, o qual, para Scholz (2016), está dividido em três partes. A primeira seria a aderência de plataformas com valores democráticos, o que envolveria uma mudança estrutural no processo de trabalho, com o objetivo de desestabilizar a economia de compartilhamento que beneficia somente os empresários.

A segunda parte está relacionada à solidariedade, que significa a operação por sindicatos de trabalhadores, além da solidariedade entre os próprios trabalhadores por mudanças desejadas. Por fim, a terceira parte do cooperativismo de plataforma sustenta que ele será construído mediante a ressignificação dos conceitos de inovação e eficiência, tendo, como ponto fulcral, o benefício de todos, e não os lucros de poucos.

O cooperativismo de plataforma é uma promessa da Organização Internacional do Trabalho mediada “por plataformas, envolvendo propriedade coletiva, transparência de dados, trabalho codeterminado e rejeição de vigilância excessiva no ambiente de trabalho” (GROHMANN, 2020c, p. 108). Portanto, essas plataformas não serão guiadas pelos lucros, mas controladas por trabalhadores que buscam os mesmos interesses.

As alternativas apresentadas são viáveis, se for considerada a resistência por parte dos trabalhadores de plataformas. Woodcock (2023, p. 427) denomina a

⁵¹ Projeto que busca destacar os melhores e os piores exemplos de como as tecnologias digitais estão sendo usadas no trabalho. Para saber mais, ver Fairwork (2024).

⁵² No Brasil, já existem alguns sindicatos. São eles: Sindicato dos Motoristas Autônomos de Transporte Privado Individual por Aplicativo (Sindmaap); Sindicato dos Motoristas por Aplicativos e Condutores de Cooperativa do Estado da Bahia (Simactter-BA); e o Sindicato dos Motoristas de Transporte Privado Individual de Passageiros por Aplicativo do Estado de Pernambuco (Simtrapli-PE).

resistência como as “pessoas que se opõem à mudança, à recusa em aceitar ou cumprir, uma revolta como uma força opressiva, proteção contra algo ou mesmo relações entre coisas materiais que envolvam atrito ou corrente elétrica”. Além disso, exemplifica com o seguinte contexto:

Tornando o exemplo do trabalho de entregas de comida, um outro tipo de resistência está sempre presente assim que um entregador começa a pedalar. Quando as pernas do trabalhador engatam as engrenagens, elas precisam superar a resistência da inércia, empurrando metal contra metal até que a bicicleta se mova. Não importa quanto o trabalhador pedale, essa resistência mecânica permanecerá. As peças podem ser preservadas e lubrificadas, mas o atrito, ao longo do tempo, mesmo assim as desgasta. Isso pode ser comparado à forma como os trabalhadores resistem durante o processo de trabalho. **Há uma força externa que empurra as pessoas para o trabalho: no capitalismo, os trabalhadores não têm outra maneira de sobreviver a não ser pelo trabalho** (WOODCOCK, 2023, p. 427, grifo nosso).

Em outras palavras, qualquer trabalhador que esteja no processo de trabalho sente a resistência. Quando os interesses do trabalhador se divergem do empregador e o capital tenta lubrificar o processo de trabalho para superar a resistência, as engrenagens, diferentemente do trabalhador, não podem discutir o atrito, ou seja, reclamar com o outro sobre as próprias condições de trabalho (WOODCOCK, 2023). Contudo, o trabalhador pode e, quando inicia esse debate, abre possibilidades para diversas resistências, entre elas, a greve.

No Brasil, a greve foi consolidada na Constituição Federal, mais especificamente, no Art. 9º, que assegura “o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender” (BRASIL, 1988). Contudo, o trabalhador por plataformas digitais, no Brasil, não tem uma regulamentação específica para a legalização da greve, visto que “não há convergência de entendimento jurisprudencial; as cortes superiores seguem consolidando o entendimento da ausência de enquadramento na categoria tradicional de emprego” (COSTA; PAULA, 2023, p. 574).

A ausência de jurisprudência culminou em paralisações para a realização de reivindicações por melhores condições de trabalho para os trabalhadores de plataformas digitais. Todavia, segundo a análise de Costa e Paula (2023), as reivindicações são legítimas e, portanto, é garantida para esses trabalhadores a constitucionalidade da greve. A greve é constitucional, dado que, após o início da

pandemia de Covid-19, com o aumento expressivo dos trabalhadores informais utilizando-se das plataformas digitais como meio de sobrevivência e com a organização coletiva de reivindicação por melhores condições de trabalho, em 2019, houve a primeira tentativa mundial de resistência, o que ocorreu com a greve dos trabalhadores da Uber (ROCHA, 2019).

No Brasil, esse movimento de greve denominado “#Brequedossapps” teve âmbito nacional, com concentração na cidade de São Paulo e participação de trabalhadores de distintas plataformas digitais. A paralisação ocorreu em julho de 2020 em diversas cidades das capitais e as principais reivindicações foram: “melhor remuneração pela sua hora de trabalho, fim dos desligamentos injustos e provimento de equipamentos de proteção e segurança na pandemia” (ABÍLIO, 2021, p. 273).

A greve contou com a participação de sindicatos, associações e formação de lideranças que ganharam força para a organização coletiva, com a utilização das redes sociais. Outras estratégias utilizadas foram o bloqueio de pontos de distribuição, a solicitação que os consumidores desinstalassem os aplicativos e a realização de avaliações ruins nos dias das manifestações.

Nota-se que, mesmo as plataformas digitais perpetuando um novo impulso após a pandemia de Covid-10 no processo de trabalho, com o aumento dos infoproletariados, criando-se o que Antunes (2022) chama de personagem que sonha com a autonomia, o empreendedor, na prática, observou-se que, com a organização coletiva dos trabalhadores, obteve-se formas de resistência que buscaram reivindicar direitos mínimos, melhores condições de trabalho e legislação de proteção social.

Pensar nas plataformas digitais como um risco para a classe trabalhadora é desconsiderar que, por trás dessas plataformas, existe um capital financeiro que “traz consigo o risco da destruição e da letalidade” (ANTUNES, 2022, p. 136). Em outras palavras, como já foi mencionado, as tecnologias digitais, aqui apresentadas no tocante às plataformas digitais, podem trazer benefícios para a classe trabalhadora. Entretanto, com o advento e o avanço do capital, o que observamos foi a expansão da informalidade, flexibilidade e precarização no processo de trabalho.

Com a pandemia de Covid-19, conclui-se que o trabalho sofreu alterações, ampliando a crise estrutural que já advinha no modelo capitalista em curso. A ausência de políticas sociais e sanitárias efetivas que auxiliassem a classe trabalhadora durante o período pandêmico, com a simbiose de uma rede de

infodemia, possibilitou a ampliação da desigualdade e a exclusão do trabalhador assalariado para que houvesse a metamorfose de um novo modelo de infoproletariado baseado, sobretudo, na raça, no gênero e na classe.

Por fim, compreendendo que a pandemia de Covid-19 afetou e modificou as relações presentes no processo de trabalho, na subseção seguinte, serão analisadas as orientações desenvolvidas pelo MEC para o uso TDICs, incluindo as plataformas digitais, no que se refere ao processo de trabalho do professor da Educação Básica. A hipótese levantada para a próxima subseção, como será investigado, é a de que, com o distanciamento social, o professor modificou os próprios meios de trabalho, substituindo os instrumentos escolares, tais como quadro e livro, para se apoderar do uso das tecnologias digitais.

4.2 TRABALHO DO PROFESSOR COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PANDEMIA DE COVID-19 E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MEC PARA A PLATAFORMIZAÇÃO EDUCACIONAL

Na subseção anterior, foram analisadas as principais características e modificações ocorridas no processo de trabalho durante a pandemia de Covid-19. Nesse período, o Brasil estava sob o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), considerado um governo de extrema-direita (LEHER; SANTOS, 2023), e eram vivenciadas modificações nas políticas sociais que influenciaram, nomeadamente, as políticas orientadas pelo MEC. Sendo assim, o objetivo desta subseção é investigar as recomendações às políticas educacionais criadas pelo MEC durante o período de 2020 a 2022, a fim de compreender como elas foram estabelecidas para o uso das TDICs no processo de trabalho do professor da Educação Básica.

Antes de apresentarmos as políticas educacionais desenvolvidas pelo MEC no período delimitado, é importante retomarmos que, com o *impeachment* de Dilma, o país ficou sob a presidência do vice, Temer, que não concorreu às eleições de 2018. O Brasil vivenciava, no período eleitoral, um acionamento das ideologias neoconservadoras que foram desencadeadas pelo lava-jatismo e ascensão da bancada evangélica, com a efetivação do golpe com a agenda “Uma Ponte para o Futuro” e a prisão de Lula (LEHER; SANTOS, 2023).

O contexto exposto fez com que Bolsonaro, até então, deputado federal, exercendo cargos políticos na Câmara de 1991 a 2018, ganhasse visibilidade, sobretudo, ao citar o coronel Carlos Alberto Ustra⁵³ e mencioná-lo como o pavor de Dilma no dia da votação (OYAMA, 2020). Com discursos que favoreciam os valores cristãos ocidentais a favor da família, o conservadorismo, a oposição à minoria e a contestação das políticas sociais, Bolsonaro criou uma conjuntura decisiva para a formação de uma disposição ideológica que favoreceu a si próprio, um deputado que, até então, tinha ínfima visibilidade (OYAMA, 2020; LEHER; SANTOS, 2023).

Durante o período eleitoral, Bolsonaro imprimia valores neoconservadores por meio da educação e incentivou uma guerra cultural contra as políticas sociais. Em síntese, a **guerra cultural**⁵⁴ é um:

[...] ataque à herança iluminista e aos valores da Revolução Francesa focados no humanismo, no reconhecimento das interconexões entre liberdade e igualdade, na razão e na busca do conhecimento científico como base para a tomada de decisão que a afetam a sociedade como um todo (ACCIOLY; MOREIRA; SILVA, 2023, p. 44).

Dessa maneira, a guerra cultural vai na contramão das heranças conquistadas, como a defesa do conhecimento científico, para utilizar-se do negacionismo e do anticientificismo e, como resultado, criar um ambiente hostil à democracia. A guerra cultural contra as políticas sociais e as políticas progressivas ocorre com a finalidade de eliminar os direitos já conquistados, tais como os das mulheres, da comunidade LGBTQIA+, dos povos indígenas, das questões ambientais e dos direitos humanos (ACCIOLY; MOREIRA; SILVA, 2023).

Alguns exemplos de guerra cultural serão apresentados nesta subseção. Contudo, ainda no que se refere ao período eleitoral de 2018 e às políticas sociais, como pré-candidato pelo PSL, Bolsonaro disse, em entrevista ao programa Roda Viva, da TV Cultura, que, caso fosse eleito, reduziria o percentual das cotas de vagas para negros nas universidades públicas. Ao ser questionado sobre a dívida histórica do Brasil, Bolsonaro respondeu:

⁵³ Carlos Alberto Ustra foi coronel na ditadura militar e, no período em que estava no comando do Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operação de Defesa Interna (Doi-Codi), foram contabilizados 434 mortes e desaparecimentos no país (GUIMARÃES, 2018).

⁵⁴ Para entender um pouco mais sobre a guerra cultural, recomenda-se a leitura do livro “Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação” (LEHER, 2023).

"Que dívida? Eu nunca escravizei ninguém na minha vida", afirmou. "É justo a minha filha ser cotista? O negro não é melhor do que eu, e nem eu sou melhor do que o negro. Na Academia Militar das Agulhas Negras, vários negros se formaram comigo. Alguns abaixo de mim, alguns acima de mim, sem problema nenhum. Por que cotas?" (UOL, 2018).

Tem-se, portanto, a demonstração de um projeto que buscava deslegitimar e desconfigurar avanços políticos já conquistados. Bolsonaro também contava com o apoio dos filhos, Eduardo Bolsonaro⁵⁵, Flávio Bolsonaro⁵⁶ e Carlos Bolsonaro⁵⁷, para divulgar ideias que colocavam em risco a democracia. Um exemplo é quando Eduardo Bolsonaro disse, em um vídeo divulgado, que bastaria “um soldado e um cabo” para fechar o STF, caso Bolsonaro vencesse as eleições e os ministros tentassem impedir a posse (OYAMA, 2020).

É nesse contexto que Bolsonaro aumenta a própria visibilidade e publica o programa de governo chamado “O caminho da prosperidade: proposta de plano de governo: constitucional, eficiente, fraterno” (BOLSONARO, 2018). Em todas as páginas do documento, consta o *slogan* da campanha: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Isso demonstra o elemento conservador como pauta de governo.

No início do documento, Bolsonaro enfatiza que a economia do país se baseará na propriedade privada e afirma que objetos pessoais e bens materiais, como celular, relógio, entre outros, são “sagrados e não podem ser roubados, invadidos ou expropriados” (BOLSONARO, 2018, p. 4). Explica que, nos últimos 30 anos, o Brasil vivencia “o marxismo cultural e suas derivações como gramscismo, se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira” (BOLSONARO, 2018, p. 8).

É interessante pontuar que a teoria do **marxismo cultural**⁵⁸ é respaldada por Olavo de Carvalho⁵⁹ e entrou em cena com a campanha de Bolsonaro à Presidência

⁵⁵ Eduardo Nantes Bolsonaro, com formação em Direito, é o terceiro filho de Jair Bolsonaro. Foi Deputado Federal pelo Partido Social Cristão (PSC) de 2015 a 2019. Reelegeu-se pelo Partido Social Liberal (PSL) em 2018. Ganhou novamente as eleições para Deputado Federal, de 2023 até 2027, pelo Partido Liberal (PL).

⁵⁶ Flavio Nantes Bolsonaro, com formação em Direito, é o primeiro filho de Jair Bolsonaro. Em 2002, foi eleito Deputado Estadual do Rio de Janeiro pelo extinto Partido do Povo Brasileiro (PPB). Reelegeu-se em 2006, 2010 e 2014 pelo Partido Progressista (PP). Em 2016, candidatou-se à prefeitura do Rio de Janeiro, perdendo as eleições. Já em 2018, foi eleito Senador em São Paulo pelo PSL.

⁵⁷ Carlos Nantes Bolsonaro é formado em Ciências Aeronáuticas, sendo o segundo filho de Jair Bolsonaro. Cumpre o 6º mandato como vereador do município do Rio de Janeiro. Nas eleições de 2000, elegeu-se pelo PPB. Já em 2004, elegeu-se pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Em 2008 e 2012, elegeu-se pelo PP; em 2016, pelo PSC e, em 2020, pelo Republicanos.

⁵⁸ A expressão “marxismo cultural” se expandiu em 1990 sob as narrativas dos fundamentalistas, ultraconservadores, supremacistas e toda a extrema direita estadunidense e sua fúria, que acusavam

da República (COSTA, 2019), com a narrativa de que os marxistas destruíram a família tradicional (MELO, 2020). Para combater esse marxismo, Bolsonaro e o núcleo ao redor dele, os bolsonaristas, defenderam, durante a própria campanha, que o Movimento Escola sem Partido⁶⁰ (MESP) seria prioridade. O argumento usado para embasar a prioridade no referido movimento residia na ideia de que os professores são doutrinadores e estão dominando o sistema escolar com aulas voltadas para o marxismo (MELO, 2020). Para Bolsonaro, o marxismo cultural seria defendido nas escolas, a fim de não doutrinar os alunos e, conseqüentemente, destruir a família.

Sobre a educação, o documento relata que ela será prioridade, em conjunto com a segurança e a saúde. Como linha de ação para a educação, Bolsonaro afirma que buscará “dar um salto de qualidade na educação com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar” (BOLSONARO, 2018, p. 22). Essa doutrinação se refere à denominada “doutrinação marxista”, alimentada pelos conservadores, que, em decorrência de uma leitura equivocada das obras de Antonio Gramsci, perpetuaram o entendimento de que, mediante a “manipulação das mentes (a noção de ‘lavagem cerebral’ é invocada com frequência)” (MIGUEL, 2016, p. 600), será exercido o funcionamento da sociedade. Com isso, a doutrinação marxista também é evocada pelo nome “marxismo cultural”.

Essa narrativa interfere no processo de trabalho do professor, pois visa impedi-lo de transmitir qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais dos alunos (MIGUEL, 2016). Em outras palavras, busca promover uma guerra cultural com uma educação “neutra”, para que seja predominantemente cedida pela família e prioritária para combater a doutrinação marxista. Como resultado, tem-se o silenciamento dos professores e iniciativas autoritárias sem respaldo acadêmico acabam por prejudicar o ensinamento dos conhecimentos científicos em sala de aula.

os adeptos do marxismo de ensinarem sexo e “homossexualismo” às crianças, além de esvaziarem as igrejas e promoverem o consumo de bebidas (COSTA, 2019).

⁵⁹ Olavo de Carvalho era considerado escritor, influenciador digital, astrólogo e autodeclarado Filósofo. Ele se tornou representante dos pensamentos da extrema-direita, com influência até o respectivo falecimento, em 2022 (GUSSO, 2022).

⁶⁰ O Movimento Escola sem Partido, em síntese, tratou-se de um movimento criado em 2004 por Miguel Nagib e transformado pela primeira vez em Projeto de Lei pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro. Desse período até as eleições de 2018, o movimento se desenvolveu sobre a mobilização do fundamentalismo cristão, a crítica aos professores e a difusão do termo “ideologia de gênero” (MELO, 2020).

No documento, consta, também, o foco na Educação Básica e no Ensino Médio e Técnico, porém com conteúdo e métodos modificados, como é explicitado em conteúdos com “matemática, ciências e português, SEM DOUTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE” (BOLSONARO, 2018, p. 41). Sobre a sexualização precoce, é interessante pontuar que o debate iniciou com tentativa do governo Lula de:

[...] abordar via sistema de ensino a questão de gênero e do respeito às diferentes orientações sexuais, via Programa Brasil sem Homofobia, que levou uma imensa reação do Legislativo e acendeu o alerta sobre a interferência considerada indevida de tais ensinamentos às crianças (LACERDA, 2019, p. 72)

O Programa Brasil sem Homofobia foi criado em 2004 e visava combater à violência e à discriminação contra a comunidade LTGBTQIA+ e fortalecer a dignidade e a cidadania brasileira (BRASIL, 2004). Quando se afirma que esse programa acendeu alarde ao legislativo, refere-se ao fato de que, com o programa, iniciou-se a invocação à chamada **ideologia de gênero** pelos deputados nos anos seguintes.

Em 2013, o deputado Pastor Eurico resgatou o termo, ao defender que “gênero” estaria relacionado à expressão de sexo e tinha o objetivo de destruir a família tradicional brasileira (LACERDA, 2019). Nesse mesmo ano, Bolsonaro manifestou desagrado quanto ao programa no Plenário: “em suas palavras, seria a ‘desconstrução da heteronormatividade’. Ele bradou: ‘Qual a intenção? Desgraçar o tecido social, esculhambar com os valores familiares, porque uma família destruída é mais fácil de ser cooptada para o PT’” (LACERDA, 2019, p. 74). Após esses debates, tem-se, como já foi apresentado, o debate acerca da Escola sem Partido, entendida como homônimo inverso da Escola sem Homofobia (LACERDA, 2019).

Observa-se que, tanto Pastor Eurico como Bolsonaro, criaram uma estratégia política para mobilizar os seguimentos conservadores, uma vez que para esses indivíduos e para aqueles que são contra a “ideologia de gênero”, não se realiza qualquer arranjo que não seja dentro daquilo que é considerado por eles como família natural. Portanto, devem ser proibidas as relações entre as pessoas do mesmo sexo e não deve ser retirado o papel das mulheres no cuidado dos filhos, tampouco discutida a legalidade do aborto (LACERDA, 2019). É com essas questões que Bolsonaro, no próprio programa de governo, relaciona o que considera

“ideologia de gênero” à sexualização precoce e cria nexos para o avanço da Escola sem Partido.

O programa de governo de Bolsonaro também enfatiza que é necessário modificar a gestão escolar, ao sustentar a necessidade de haver conteúdos escolares mais modernos, o que “inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular, impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas” (BOLSONARO, 2018, p. 46).

Em relação às críticas a Paulo Freire, Chabalgoity (2020, p. 186) tece a hipótese de que elas ocorreram por causa das rasas análises das obras do estudioso, que “é mais conhecido como ‘comunista’ do que pela discussão que propõe sobre o papel a ser desempenhado pelos cristãos na transformação da realidade”. Além disso, a desaprovação existe, porque Paulo Freire faz críticas a religiosos conservadores que lutam pela continuidade da opressão na sociedade e usam a religião para promover os próprios interesses de classe (CHABALGOITY, 2020). Com isso, retaliações são criadas pelos conservadores. Depois de publicar que retirará Paulo Freire das ideologias escolares, Bolsonaro (2018) enfatiza que um dos maiores males é a forte doutrinação, o que dá margem para o entendimento de que trabalhar Paulo Freire ou utilizar o método proposto pelo estudioso é doutrinar os alunos.

O programa de governo de Bolsonaro também versa sobre a EaD, ao declarar que ela “deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática” (BOLSONARO, 2018, p. 46). Os dados apontam que Bolsonaro cumpriu a função de fomento à EaD, uma vez que houve um percentual de 62,8% de ingressos na EaD em 2021, em comparação a 2011, momento em que havia um total de 18,4% ingressantes (BRASIL, 2023b). Uma hipótese para esse aumento, como será analisado nesta subseção, refere-se à transmissibilidade do vírus da Covid-19, que impossibilitou as aulas presenciais e, conseqüentemente, o ingresso de novos alunos.

Todavia, é interessante analisar que, entre “2020 e 2021, o aumento de ingressantes nos cursos superiores foi ocasionado, exclusivamente, pela oferta de EaD na rede privada” (INEP, 2022). Em outras palavras, a educação se torna uma estratégia para o lucro das grandes empresas, que utilizam políticas e recomendações governamentais que incentivam e, como resultado, autorizam o

aumento da rentabilidade delas e a formação de novos trabalhadores para o mercado.

O documento de Bolsonaro enfatiza que objetivará uma integração tripartite, com o intuito de observar o diagnóstico de desempenho dos estudantes ou a qualificação dos professores. Sobre inovação, ciência e tecnologia, afirma que países, como EUA, Israel, Taiwan, Coréia do Sul e Japão, criaram estratégias descentralizadas e *hubs* tecnológicos “onde jovens pesquisadores e cientistas das universidades locais são estimulados a buscar parcerias com empresas privadas para transformar ideias em produtos” (BOLSONARO, 2018, p. 48). Essa estratégia presente no programa de governo sinalizou para a criação de parcerias entre diferentes atores. Todavia, a ideia de parceria, mesmo parecendo útil, por abranger diferentes grupos e atores, na verdade, busca somente mitigar a privatização em andamento da educação (ROBERTSON; VERGER, 2012) que é orientada por OOs, como está sendo investigado nesta pesquisa, no caso do BM.

Por fim, para as tecnologias digitais, relata que elas necessitam de uma transformação das empresas e das relações de trabalho, para que, conseqüentemente, seja possível colher os frutos. Elenca algumas implementações para modernização: 1) desenvolvimento e fortalecimento do mercado de capital; 2) estímulos para a inovação, com políticas que visem à abertura comercial para os equipamentos necessários à Indústria 4.0; 3) requalificação da força de trabalho para as novas tecnologias; e 4) apoio às *startups*⁶¹ e *scale-ups*⁶² com a parceria de instituições privadas (BOLSONARO, 2018).

Em linhas gerais, com a guerra cultural, nota-se que, antes de vencer as eleições, Bolsonaro apresentava, em seu programa de governo, a preconização de políticas educacionais **neoconservadoras** e a ampliação da mercantilização do ensino. Em relação ao neoconservadorismo, antes, cabe explicar que esse é um movimento político que:

⁶¹ Como já foi mencionado na nota de rodapé nº 16, as *startups* ganharam conotação entre 1996 e 2000 no Vale do Silício. Em síntese, o significado de *startup* se refere a uma empresa emergente, ou seja, inovadora, que consegue se manter entre os concorrentes. Trata-se de uma empresa que nasce em torno de uma ideia diferente e que é escalável em condições de extrema incerteza (SEBRAE, 2014).

⁶² Uma *scale-up* é uma empresa com um modelo de negócio escalável com alta velocidade. Ela é considerada um modelo empreendedor que visa à sustentabilidade, ao desenvolvimento econômico e à geração de empregos e lucros.

[...] forjou um ideário privatista (defende o predomínio do poder privado da família e das corporações), antilibertário (a favor da interferência pública em aspectos da vida pessoal), neoliberal (contra a interferência do Estado para a redução das desigualdades), conservador (articula-se em reação ao Estado de bem-estar, ao movimento feminista e LGBT) e de direita (se opõe a movimentos reivindicações que buscam maior igualdade de direitos) (LACERDA, 2019, p. 58).

Como é visível na citação exposta, Bolsonaro se alinha às políticas neoconservadoras, já que constam, no cerne do próprio programa de governo, família e Deus. Na mesma sustentação, inclui a oposição a movimentos, como os da comunidade LTGBTQIA+, com as chamadas “ideologia de gênero” e “doutrinação”, que acabam por interferir no trabalho do professor. Considerando que “o eixo da linguagem neoconservadora é a ideia de privatização” (LACERDA, 2019, p. 58), Bolsonaro (2018) apresenta o pilar de garantia da privatização da educação, com o aumento da oferta de EaD na rede privada e a busca por parcerias com empresas no que diz respeito às tecnologias.

É nesse contexto neoconservador que Bolsonaro venceu as eleições no 2º turno, com 55,13% de votos, e Fernando Haddad com 44,87% (MAZUI, 2018). Bolsonaro não se elegeu sozinho, dado que, segundo Lacerda (2019), o partido de Bolsonaro, naquele período, o PSL, conseguiu eleger a segunda maior Câmara dos Deputados. Já a bancada evangélica cresceu, com a presença de 82 deputados.

Em seu discurso de posse no Congresso Nacional, defendeu a família, a pátria, o combate à corrupção e à ideologia de gênero, a segurança pública e o enxugamento do Estado. Sobre a educação, ressaltou que se pautará na “vontade soberana daqueles brasileiros que querem boas escolas, capazes de preparar seus filhos para o mercado de trabalho e não para militância política” (BOLSONARO, 2019, p. 2). Ainda sobre o mercado, ressaltou que, para economia, visará ao livre mercado e à eficiência (BOLSONARO, 2019).

Bolsonaro não mencionou os professores e as tecnologias digitais. Contudo, não moderou a narrativa já existente de ser contra o que considera militância política nas escolas, ao remeter às pautas do Movimento Escola Sem Partido e, consequentemente, a crítica aos professores. Isso, uma vez que um dos principais ataques do movimento é a mobilização contra a classe docente, que é considerada defensora da militância político-partidária (RATIER, 2016).

Esse enfrentamento ocorre, pois acreditam que os professores e a escola, no modelo atual, têm, como objetivo, impor ideias de esquerda nos estudantes

(RATIER, 2016), e a principal função do professor é militarizar o aluno. Todavia, predomina-se um equívoco nessa narrativa, já que o professor tem o papel de ensinar a apropriação cultural, a fim de tornar o sujeito autônomo. Logo, impor erroneamente o julgamento às escolas e, nas entrelinhas, aos professores, na narrativa presidencial, fomenta situações persecutórias que impossibilitem o processo de trabalho do professor.

As narrativas expostas inflamaram situações já em andamento contra a categoria docente, como a promovida pela deputada estadual por Santa Catarina, Ana Caroline Campagnolo (PSL), considerada neoconservadora, que, no final de 2018, criou um canal para fazer denúncias contra os professores. Nesse canal, Campagnolo solicitava que os alunos gravassem vídeos dos profissionais fazendo manifestações político-partidárias ou de ideologias (ALESSI; JUCÁ, 2018). O canal foi considerado ilegal pela Vara da Infância e da Juventude e foi retirado do ar pelo Ministério Público.

A iniciativa promovida pela deputada estadual Ana Caroline Campagnolo e o contexto das eleições presidenciais no qual vence Bolsonaro aumentaram as denúncias contra professores. Em Fortaleza, por exemplo, um professor de História foi acusado de doutrinação após exibir o filme “Batismo de Sangue”, baseado em um livro de Frei Betto sobre a ditadura militar: o aluno gravou trechos da aula e os postou nas próprias redes sociais (PIRES, 2018).

Com essas estimulações dos deputados, os professores passaram a sofrer distintas pressões neoconservadoras, dado que eles não poderiam abordar alguns temas, como as origens das religiões, principalmente as de matriz africana. Além disso, as direções escolares solicitavam que não fossem abordados temas considerados políticos em salas de aulas (BETIM, 2019). Toda essa conjuntura interfere no processo de trabalho do professor, prejudicando as condições subjetivas e emocionais desses profissionais, ou seja, de poder exercer livremente a docência.

Após o discurso e com a apresentação dos ministros, Bolsonaro elegeu, como Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, que tem origem colombiana e cursou duas graduações em seu país de origem: a primeira em Filosofia e a segunda em Teologia. Foi professor na maior parte da carreira e, em 1970, mudou-se para o Brasil e obteve o título de mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) (RICARDO..., 2023).

Voltou para a Colômbia em 1975 para ser pró-reitor de pós-graduação e pesquisa na Universidade de Medellín e, em 1978, retornou para o Brasil para realizar o doutorado na Universidade Gama Filho (UGF). Após esse período, fez pós-doutorado na França e naturalizou-se brasileiro em 1997. Tornou-se professor emérito da Escola de Comando e Estado Maior do Exército em 2003 e permaneceu no cargo até 2019, quando assumiu como Ministro da Educação (RICARDO..., 2023).

Antes de investigar as políticas educacionais voltadas às tecnologias digitais durante a gestão de Rodríguez, é imperioso destacar que o cargo de Ministro da Educação foi disputado pela nomeação de Mozart Ramos, indicado pela organização Movimento Todos pela Educação (TPE) (LEHER; SANTOS, 2023). Ramos foi presidente executivo do TPE de 2007 a 2010, sendo essa uma organização composta por “empresários, políticos, filantrópicos e representantes do setor público” que buscam uma “mobilização do setor privado e das organizações sociais para atuar junto ao Estado na orientação e a oferta da Educação” (SOUZA; GONÇALVES; MOREIRA, 2022, p. 175).

Quando indicado pelo TPE, Mozart Ramos era diretor do Instituto Ayrton Senna (IAS), organização do terceiro setor que, em consonância com o TPE, visa estabelecer parcerias com o Estado e os municípios, com o intuito de fornecer uma proposta de educação que envolva currículo, gestão e formação de professores (PERONI; CAETANO, 2012). Todavia, Bolsonaro foi pressionado pela bancada evangélica, que considera Mozart “muito ‘progressista’ e não encamparia propostas como o Escola Sem Partido” (MOLICA, 2018, p. 1), diferentemente de Ricardo Vélez, que era uma indicação de seguidores de Olavo de Carvalho e da bancada evangélica.

Ao entregar o MEC ao ministro indicado pela ala olavista e por deputados da bancada evangélica e, como consequência, recusar a concessão do TPE e IAS, constata-se que ocorreu um embate político sobre a gestão no **bloco do poder** entre a bancada evangélica e o empresariado. Poulantzas (1977) define que essa relação de gestão é um jogo institucional presente no Estado capitalista que representa a escolha de uma unidade política no poder entre as classes dominantes.

Boito Jr. (2018) acrescenta que a classe dominante de determinado período precisa ser investigada como uma unidade com diversas frações de classes que estão em constante disputa para que possam ser priorizadas pelo Estado. Por isso,

na análise deste contexto, é necessário observar que a disputa pelo cargo de ministro mostrou o embate de forças entre frações da classe dominante, que, após negociações, resultou no delineamento da hegemonia das políticas educacionais nesse período.

É nesse embate político que, ao assumir o comando do ministério, Ricardo Vélez, em seu discurso de transmissão de cargo, criticou o marxismo cultural, a ideologia de gênero e o pensamento gramsciano. Ressaltou que é necessário valorizar os professores e os profissionais de educação, sendo a prioridade do governo a Educação Básica, além de políticas públicas cujos programas e ações sejam eficazes para:

[...] o combate ao analfabetismo nas suas variadas manifestações; ampliação e melhoria da educação em creches e pré-escola; a educação de jovens e adultos; o pleno atendimento às pessoas com deficiências; as modalidades especializadas de educação; a gestão e o funcionamento adequado das escolas; o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudos na idade certa; a inovação com o apoio de diferentes mídias e tecnologias; o uso de avaliações que orientem os processos de ensino e aprendizagem; e as pesquisas educacionais que efetivamente subsidiem a formulação dessas políticas (DISCURSO..., 2019).

Para Ricardo Vélez, os focos principais para a Educação Básica são a alfabetização, a gestão e a avaliação. Logo, apresenta uma continuidade com as políticas neoliberais e da NGP vigentes dos governos anteriores, configurando-se, inclusive, em uma tentativa de ressaltar para o empresariado que o governo não buscará focar somente na guerra cultural e na pasta neoconservadora. No que se refere às tecnologias digitais, de forma breve, Vélez relatou que elas serão usadas como meio de inovação para a Educação Básica.

Posicionou-se contra uma possível intromissão dos fundos de investimentos internacionais para a educação brasileira, que devem se adequar sem pautas nocivas aos costumes, sendo temas tratados pelas agências internacionais que são representadas por burocratas. Por fim, reafirma que combaterá o marxismo cultural, que está alheio aos valores patriotas (DISCURSO..., 2019).

Nesse sentido, mesmo com uma postura ínfima de que focará em políticas educacionais que visem ao neoliberalismo e aos fundamentos da NGP, o enfoque principal de Ricardo Vélez foi alinhado com a campanha presidencial de Bolsonaro, isto é, ser contra os denominados “marxismo cultural”, “doutrinação” e “ideologia de

gênero”. Como resultado, estabeleceu-se uma aproximação com as frações das classes neoconservadoras.

Com uma conjuntura favorecendo a bancada evangélica e a ala de Olavo de Carvalho e sem apresentar políticas para a educação, aumentou-se o descontentamento do empresariado educacional com o MEC (ANDRADE; MOTTA, 2023), nomeadamente, pelo TPE, o qual iniciou um projeto chamado “Educação Já!”. O documento, publicado somente em 2022, foi alavancado com a instauração de uma “coordenação nacional de apoio à gestão educacional de estados e municípios” (TPE, 2022, p. 3).

No documento em ênfase, o TPE apresenta recomendações de políticas públicas para orientar os municípios, os estados e principalmente os próximos governos. O primeiro documento com as propostas do TPE foi exposto no dia 24 de janeiro de 2019 ao ministro Ricardo Vélez. O movimento buscava, com esse encontro, “iniciar um breve processo formal de transferência do conhecimento produzido no âmbito do Educação Já!, de forma a contribuir para a elaboração de políticas públicas educacionais que de fato sejam capazes de elevar o patamar de aprendizagem” (TPE, 2019).

Ausentando-se das recomendações fornecidas pelo TPE e empresariado, Ricardo Vélez elaborou políticas que foram criticadas por pesquisadores, professores e empresariado educacional. Dentre elas, encontram-se: 1) alteração da seleção de livros didáticos, que modificou o edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a retirada de trechos que exigiam revisões bibliográficas e a responsabilidade de combater à violência contra a mulher e a cultura quilombola; 2) solicitação de que as escolas privadas executassem o Hino Nacional, gravassem e lessem uma carta com o *slogan* da campanha (SHALDERS; BARIFOUSE, 2019); e 3) suspensão da avaliação da alfabetização dos estudantes por dois anos (CERIONI, 2019).

Ricardo Vélez defendeu as escolas militarizadas, com o intuito de criar um espírito cívico (CALGARO, 2019), e apresentou uma falta de diálogo com a sociedade, professores e pesquisadores da educação. Com a pressão do empresariado, que conclamava que os brasileiros acompanhassem as ações do Ministério da Educação e criticava a ausência de apoio e a falta de experiência do ministro (ANDRADE; MOTTA, 2023), além da falta de políticas educacionais e

projetos nos 90 dias ocupando a cadeira, em 8 de abril de 2019, o ministro foi demitido.

Sem Ministro da Educação, o TPE voltou a pleitear o cargo. Contudo, Bolsonaro indicou um nome “mais radical e consciente dos termos da guerra cultural, Abraham Weintraub” (LEHER; SANTOS, 2023, p. 24). Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub se graduou em Ciências Econômicas pela USP em 1994 e tornou-se diretor do Banco Votorantim em 2004 (ABRAHAM..., 2023).

Weintraub se tornou mestre em Administração em 2013 pela FGV e trabalhou na Quest Investimentos até 2014, quando ingressou no quadro de professores da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Em 2019, nos primeiros meses de governo de Jair Bolsonaro, assumiu como Secretário Executivo da Casa Civil e, em abril, tornou-se Ministro da Educação (ABRAHAM..., 2023).

Durante o discurso de posse, Weintraub explicou que a substituição de ministro é natural na política e buscará acalmar os ânimos. Justifica que, por ser professor universitário, foi escolhido para o cargo. Também discorre que não é filiado a um partido político e estará fiel às políticas de Bolsonaro. Critica que, mesmo tendo Paulo Freire como um pesquisador unânime na educação, o Brasil não conseguiu atingir os indicadores (ABRAHAM..., 2019).

Com uma narrativa de conciliação, Abraham Weintraub não mencionou as políticas educacionais para os professores e/ou tecnologias digitais. A indicação de Weintraub para ministro foi elogiada pelos mais neoconservadores, sendo considerado pelos assessores de Bolsonaro um meio termo entre os militares e Olavo de Carvalho, por ser aluno dos cursos de Olavo de Carvalho e defensor das escolas militares (CRUZ, 2019). Já para o empresariado, o ministro escolhido era semelhante ao anterior, sobretudo, no perfil ideológico e na ausência de experiência educacional (ANDRADE; MOTTA, 2023).

Logo quando Weintraub assumiu o cargo como ministro, o MEC anunciou o bloqueio de 30% do orçamento das universidades e dos institutos federais, justificando que estava cumprindo a Lei de Responsabilidade Fiscal e dependeria da retomada da economia. O contingenciamento provocou protestos pelo Brasil, momento em que alunos e professores manifestaram ser contra as medidas, que atingiram as bolsas de iniciação científica e pós-graduação (SILVA JÚNIOR; FARGONI, 2020).

Ainda nos primeiros meses, Weintraub se reuniu com a equipe do IAS para estabelecer uma cooperação técnica para a implementação de políticas públicas voltadas para a escola, sinalizando uma aproximação com o empresariado e com o apoio do Consed e da Undime para a elaboração de uma agenda política em conjunto. Contudo, essa integridade se apresentou frágil quando o Consed e a Undime afirmaram que criariam essa agenda somente com o empresariado, posto que o MEC não deu continuidade às negociações (ANDRADE; MOTTA, 2023).

Na tentativa de reaproximação, o MEC, juntamente com a Consed e a Undime, lançam uma carta denominada “Compromisso Nacional pela Educação Básica” (ANÁLISE..., 2019). No documento, afirmam que o objetivo do governo é implementar políticas de Estado para melhorar a qualidade da Educação Básica, com foco no acesso, na permanência, na aprendizagem e na equidade. Também defendem que é preciso implementar políticas de valorização e qualificação dos professores e demais profissionais da educação.

O documento relata que visará às formações inicial e continuada, além da atratividade da carreira. Não menciona o processo de trabalho do professor e a utilização das tecnologias digitais. Porém, como um dos projetos transversais, focaliza na continuidade do Programa Inovação Conectada e do edital do PNLD Conectado. Por fim, cita a criação de 108 escolas cívico-militares até o final de 2023 (ANÁLISE..., 2019).

Logo após o lançamento, o MEC anunciou cortes de repasses para a Educação Básica e voltou a ser palco da crítica do empresariado, que ressaltou que o objetivo do governo era priorizar a guerra ideológica e delongar a criação de políticas educacionais efetivas (ANDRADE; MOTTA, 2023). Com o desdobramento da ausência de políticas voltadas para a educação, o MEC lançou o programa Future-se, que criou mecanismos para a mudança organizacional das universidades, a fim de torná-las empreendedoras com o apoio das instituições privadas.

Além do foco no Ensino Superior, para a Educação Básica, o MEC reestruturou o PIEC, com a definição de critérios para a fase de expansão. Ao investigar a Portaria nº 29, de 25 de outubro de 2019, constata-se que o recurso destinado seria apenas para as escolas contempladas na fase anterior para expansão. Logo, o recurso seria para a destinação de: 1) contratação de serviços de acesso à internet; b) implantação de infraestrutura para sinais de internet nas escolas; e 3) contratação de dispositivos eletrônicos (BRASIL, 2019).

O objetivo da Portaria nº 29/2019 foi investir em 70 mil escolas que seriam conectadas à internet, sendo parte do programa Dinheiro Direto na Escola, administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No que se refere à melhoria do trabalho dos professores, eles seriam capacitados por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC, o AVAMEC, apresentado na subseção anterior.

Além desses recursos, o PIEC contaria com o financiamento do Fundo Social do BNDES e de recursos oriundos da captação junto às entidades, sendo essas privadas ou sem fins lucrativos. A função delas seria a de complementar o valor, com a intenção de melhorar a qualidade da educação com suporte de “elaboração e implantação de projetos; monitoramento e avaliação; e de campanhas de divulgação e captação de recursos” juntamente com o BNDES e o CIEB” (BNDES, 2018, p. 6). Para o cumprimento do previsto no edital, em março de 2019, foi publicado que as parcerias formalizadas eram as seguintes: a Fundação Lemann⁶³, com um total de recursos de R\$ 10 milhões, e a Fundação Itaú Social, também com R\$ 10 milhões (BNDES, 2019).

Nota-se que a parceria com empresas privadas para a criação de políticas para o PIEC resulta em uma reaproximação do MEC com o empresariado brasileiro. Isso, pois são duas fundações com atuações relevantes na corporação educacional, com investimentos financeiros, tomadas de decisão e intervenções nas políticas brasileiras. Com uma extensa participação na educação, a Fundação Lemann foi criada em 2002, com o objetivo de desenvolver e financiar projetos para o desenvolvimento social e econômico do país, principalmente no que diz respeito ao ensino público (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002). Já a Fundação Itaú Social existe desde 1993, sob o lema de desenvolver programas para a melhoria da educação pública brasileira.

O objetivo principal das fundações é direcionar o conteúdo da política ou programa educacional, enquanto o Estado é o mero executor, por meio de programas e cursos de formação para professores e gestores. Nesse sentido, “o currículo é totalmente modificado, estratégias de ensino direcionadas, de modo a intervir na prática pedagógica e de gestão escolar” (PERONI; OLIVEIRA, 2019, p.

⁶³ Peroni e Oliveira (2019) afirmam que a Fundação Lemann não é, de fato, uma fundação, mas um instituto, como mostra o cadastro nacional de pessoa jurídica sob o número 13.691.751/0001/43. Contudo, como a instituição se denomina “fundação”, nesta pesquisa, utilizaremos Fundação Lemann.

45). Nos programas criados, como o PIEC, as escolas selecionadas recebem investimento em infraestrutura e apoio pedagógico, distanciando-se das demais escolas. Dessa maneira, com a parceria dessas entidades no ensino público, adotou-se um trabalho que implica na capacidade do setor privado de intervir junto à administração pública, ação que, até então, era somente do Estado (ADRIÃO; PERONI, 2009).

Verifica-se que, nesse período, na educação, ampliou-se o processo de mercantilização a partir das orientações reformadoras neoliberais. Como resultado, com a parceria das empresas e das entidades privadas no público, amplia-se as narrativas já existentes no neoliberalismo de que elas auxiliarão na melhoria da qualidade da educação. Para isso, essas parcerias são realizadas com base no diagnóstico de que os professores não são capazes de ofertar uma aprendizagem de qualidade e, por isso, precisam receber materiais, capacitação e sistema de gestão prontos (ADRIÃO; PERONI, 2009).

Logo após a publicação do programa PIEC, 406 escolas foram beneficiadas e 14 mil professores foram capacitados. Ainda no final de 2019, o MEC ressaltou que, até 2020, beneficiaria mais 24 mil escolas públicas, com a conexão à internet e a formação de professores no Ambiente Virtual de Aprendizagem (BNDES, 2019). Contudo, mesmo com o aumento das escolas beneficiadas e a aproximação com o empresariado, Abraham Weintraub estava sendo criticado e denunciado por irregularidades ao PIEC. Isso, pois, na Licitação nº 13/2019 para a compra dos equipamentos, um caso que chamou a atenção da Controladoria-Geral da União (CGU) foi a Escola Municipal Laura Queiroz, do município de Itabirito, em Minas Gerais, que registrou a solicitação de 30.030 laptops educacionais, embora, na escola, tivesse somente 225 alunos (AMADO, 2020).

No final de 2019, após a publicação do PIEC e início da pandemia de Covid-19, que afetou as relações de trabalho em diversos setores, incluindo a educação, os professores foram abruptamente inseridos no trabalho virtual, “trazendo profundas mudanças ao seu ofício que passou a ter como ferramentas os computadores, os smartphones e a rede web” (SILVA, 2023, p. 151).

A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020f), a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto há a pandemia de Covid-19, responsabilizou as instituições para a definição de quais disciplinas poderão ser substituídas pelo uso das tecnologias digitais e a

disponibilização de ferramentas para os alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos. Esse foi o primeiro documento do MEC direcionado à educação no período pandêmico da Covid-19, o qual exigiu que as escolas e os municípios definissem como seria realizada a disponibilização de ferramentas para as atividades escolares.

Além do MEC, teve-se a atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que é um órgão do Ministério que tem as funções normativas, deliberativas e de assessoramento, realizando o delineamento de pareceres e resoluções nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023 para direcionar a educação brasileira diante da pandemia de Covid-19. Os conselheiros exercem funções de “interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares” (BRASIL, 1995b).

Evangelista, Fiera e Titton (2019), ao realizarem uma análise das redes dos conselheiros do CNE, constataram vínculos com: movimentos empresariais, como os casos do TPE e do Movimento pela Base (MPB); aparelhos privados de hegemonia (Pearson, Abril Educação e Instituto Tim); e instituições educacionais de capital aberto (Fundação Cesgranrio e Kroton). Além disso, vale ressaltar a presença do Sistema S (Senac, Sesi e Senai). Esses membros e conselheiros também estabelecem elos com organizações e agências multilaterais.

Alguns dos conselheiros⁶⁴, como é o caso do presidente Luiz Roberto Liza Curi, que foi membro desde o governo FHC e se vincula a cinco iquatro instituições privadas, sendo o Grupo Sistema Educacional Brasileiro (SEB), o Unieuro (Grupo Ceuma), a Faculdade Unyleya (oferece formação apenas na modalidade EaD), a *holding* Cogna Educação (sendo sócio-proprietário) e a Estácio de Sá, da qual foi fundador (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019), possuem elos com empresas privadas e aparelhos de hegemonia do capital. Logo, concorda-se com Saviani (2010) de que, além de responderem às decisões do MEC, eles respondem aos interesses do capital.

Compreendendo a importância e a influência do CNE, pois, como já foi apresentado na seção 2, essa **influência** ocorre pela regulação nacional, que

⁶⁴ No dia 10 de julho de 2020, foram nomeados os seguintes membros para compor o CNE: Câmara de Educação Básica: presidente: Sueli Menezes. Conselheiros: Wiliam Ferreira da Cunha; Gabriel Giannattasio; Valseni José Pereira Braga; Tiago Tondinelli; Fernando César Capovilla; Amábile Aparecida Pacios; e Augusto Buchweitz. Já para a Câmara de Educação Superior: presidente: Luiz Roberto Curi. Conselheiros: Anderson Luiz Bezerra da Silveira; Aristides Cimadon; José Barroso Filho; e Wilson Matos Silva (BRASIL, 2020g).

objetiva o controle dos sistemas educativos, com normas e ações destinadas a distintos atores sociais, e entendendo que o Governo Federal e o MEC “ignoraram seu papel na coordenação das políticas educacionais em articulação com os entes federados” (ANPEd, 2020, p. 1), nesta pesquisa, será analisado como o CNE orientou as atividades escolares durante o período pandêmico de Covid-19, momento em que algumas recomendações foram realizadas em conjunto com o MEC e perpassavam o processo de trabalho dos professores e a utilização das tecnologias digitais, como é possível verificar no quadro a seguir.

Quadro 11 – Documentos do CNE analisados e as recomendações para a Educação Básica

Documento	Objetivo	Recomendações para Educação Básica
- Parecer CNE/CP nº 5/2020	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 de Covid-19.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores por meio de plataformas digitais; - Cursos on-line para alfabetizadores; - Ampliação da EaD; - Uso de internet para aprendizagem; - Atividades on-line realizadas pelos professores para os alunos. - Aulas gravadas para televisão e plataformas digitais; - Distribuição de vídeos educativos nas plataformas digitais; - Realização de atividades on-line síncronas e assíncronas; - Realização de testes on-line; - Utilização de plataformas digitais, como WhatsApp, Facebook e Instagram.
- Parecer CNE/CP nº 9/2020	Retomou a temática, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020.	
Parecer CNE/CP nº 11/2020	Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades dos alunos em aprender de forma autônoma no ensino não presencial com o uso das tecnologias digitais; - Dificuldade dos alunos sem acesso à internet; - Dificuldade dos professores para lidar com as tecnologias digitais; - Formação de professores para utilizar as tecnologias digitais; - Continuidade da utilização das tecnologias digitais no retorno às aulas; - Aquisição de equipamentos tecnológicos; - Patrocínio para pacotes de dados de internet; - Utilização do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicação para garantia da internet.
Parecer CNE/CP nº 16/2020	Retomou a temática, com o reexame do item 8 do Parecer CNE/CP nº 11/2020.	
Parecer CNE/CP nº 15/2020	Cria o primeiro parecer 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.	<ul style="list-style-type: none"> - Reposição do retorno com aulas não presenciais; - Secretarias de escolas e instituições devem reorganizar o ambiente comportando as tecnologias disponíveis; - Realizar atividades on-line síncronas e assíncronas; - Realizar atividades de avaliação on-line ou por meio de material impresso entregue desde o período de suspensão das aulas; - Utilizar mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos;

		<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores mediante tecnologias digitais; - Fortalecimento do EaD.
Parecer CNE/CP nº 19/2020	Retomou a temática, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 15/2020.	
Resolução CNE/CP nº 2/2020	Instituiu as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.	
Parecer CNE/CP nº 6/2021	Criou as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Importância do retorno à aula presencial; - Diagnóstico da utilização de plataformas e videoaulas; - Benefício das aulas assíncrona e síncrona; - Priorizar o bem-estar físico e mental dos professores; - Formação continuada dos professores; - Implementação de recursos tecnológicos no desenvolvimento do currículo; - Ensino Fundamental com atividades também não presenciais.
Resolução CNE/CP nº 2/2021	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.	

Fonte: adaptado de Brasil (2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020h, 2020i, 2020j, 2021a, 2021b).

Após a OMS declarar que a disseminação da Covid-19 se caracterizava como uma pandemia, o CNE, juntamente com o MEC, publicou o Parecer nº 5, aprovado em 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b), que reorganizava o calendário escolar e a possibilidade de atividades não presenciais. Além do mais, ressaltou que o MEC estava criando ações para mitigar os impactos da pandemia. São elas: 1) criação do Comitê Operativo de Emergência; 2) implantação de um sistema de monitoramento de casos de coronavírus; 3) destinação de alimentos da merenda para os pais dos alunos; 4) disponibilização de cursos para formação de professores e profissionais por meio da plataforma AVAMEC; 5) disponibilização de cursos on-line para alfabetizadores; 6) materiais de higiene para as escolas; 7) bolsas de estudos de combate à pandemia para pesquisadores; 8) ampliação de recursos tecnológicos para EaD em universidades e institutos federais; 9) ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos; e 10) autorização de defesa e dissertação por meio virtual (BRASIL, 2020b).

Nesse período, sem condições objetivas de aula presencial, nota-se que o MEC autorizou, no Parecer CNE/CP nº 5/2020, que as formações de professores fossem realizadas, nomeadamente, pelas plataformas digitais. Para o processo de trabalho do professor em sala de aula, o documento afirma que é necessária a adequação desses profissionais com a reorganização do calendário escolar, uma vez que, com aulas não presenciais, as escolas deverão focar em um modelo de atendimento das atividades com os “objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica e do ensino superior, atendendo o disposto na legislação e normas correlatas sobre o cumprimento da carga horária” (BRASIL, 2020b, p. 5).

Para o cumprimento dessa carga horária, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 abre a possibilidade que as escolas façam a reposição de forma presencial no fim do período emergencial ou a realização de atividades não presenciais por mediação das tecnologias digitais, enquanto perdurar a pandemia de Covid-19. Também é possível ampliar a carga horária com a realização de atividades não presenciais, concomitante com as aulas presenciais, quando retornar as atividades (BRASIL, 2020b).

Por **atividades não presenciais**, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 entende que são aquelas realizadas pelas instituições de ensino com o estudante, porém sem a presença física no ambiente escolar. Considera-se que essas atividades são importantes, porque permitiram, ao estudante, a continuidade do ano letivo. Para a realização dessas atividades, o referido parecer indica que as escolas utilizem da modalidade EaD, salientando que ela não se caracterizará pela substituição das aulas presenciais, mas pelo uso das práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem e das habilidades previstas na BNCC, podendo ser mediadas, ou não, pelas tecnologias digitais (BRASIL, 2020b).

Nesse sentido, entende-se que as atividades não presenciais serão realizadas pelos professores em trabalho remoto, tendo, como meio de trabalho, a utilização de tecnologias digitais. Como foi apresentado na subseção anterior, esse modelo de trabalho tornou-se uma condição para a continuidade do exercício da função no período pandêmico de Covid-19. Todavia, embora esse modelo tenha sido considerado para a sobrevivência na sociedade capitalista durante a pandemia da Covid-19, pondera-se que, no ensino, o resultado do trabalho remoto é:

[...] empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Em outras palavras, para que o homem, como ser social, desenvolva-se, urge a necessidade de relação com o outro. Na escola, o “outro” é o professor no processo de trabalho presencial, que possibilita que o aluno desenvolva os conhecimentos científicos. Contudo, no ensino remoto, segundo Saviani e Galvão (2021, p. 42), “ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo”. O professor permaneceu sobrecarregado e os alunos assoberbados com muitas tarefas on-line.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 explica que os meios digitais utilizados nesse período serão: plataformas de ensino de aprendizagem, correio eletrônico, blogs, programas de televisão ou rádio. Ademais, afirma que a escola deve adotar, para complementar, material didático impresso e orientações de leitura, projetos,

pesquisas e exercícios indicadas nos materiais pedagógicos (BRASIL, 2020b). Solicita que é preciso que professores e escolas orientem os alunos a fazer um planejamento com as famílias, como o registro dos estudos e a memória de estudos.

Por fim, é sugerido que os professores realizem formações nas plataformas digitais do MEC e são definidas algumas possibilidades de atividades a serem realizadas na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Indígena, do Campo, Quilombola e Povos Tradicionais e Educação Superior (BRASIL, 2020b).

No Parecer CNE/CP nº 9/2020, publicado em 8 de junho de 2020 (BRASIL, 2020c) como reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, acrescentam-se as fragilidades e as desigualdades estruturais da sociedade brasileira que foram agravadas com a pandemia. Entende-se que essas condições permitiram a existência de desigualdades no acesso às tecnologias digitais por parte dos estudantes e suas famílias. É preciso desenvolver políticas que não aumentem essa desigualdade. Contudo, o referido parecer não apresenta se a criação dessas políticas ficará a cargo dos municípios, estados ou União (BRASIL, 2020c).

Pontua-se, no Parecer CNE/CP nº 9/2020, que, caso o período de suspensão das atividades presenciais seja longo, depois dele, a carga horária somente presencial trará mais prejuízos, sendo esses: 1) dificuldade de encontrar datas disponíveis; 2) dificuldade das famílias para novos horários; 3) dificuldade de uso e espaço físico nas escolas; 3) dificuldade administrativa e impacto financeiro; e 4) dificuldade trabalhista envolvendo contratos de professores (BRASIL, 2020c). Ora, percebe-se que a indicação do CNE é que, para que não ocorram essas dificuldades, as escolas optem pelas atividades não presenciais, com o uso de tecnologias digitais para não serem gerados problemas posteriores.

No que se refere ao processo de trabalho dos professores, concorda-se, nesta pesquisa, que a reposição posterior acarretaria uma sobrecarga de trabalho. Porém, considera-se que sejam primordiais maiores investimentos para a contratação de professores e que essas contratações aconteçam via concurso público. Sendo assim, trata-se de uma possibilidade de diminuir o número de alunos por turma e melhorar as condições de trabalho em sala de aula, uma vez que, ao contratar professores, eles se tornariam efetivos no sistema escolar.

O Parecer CNE/CP nº 9/2020 salienta, mais de uma vez, que as escolas devem identificar alternativas para reduzir a reposição presencial dos dias letivos.

Logo, o trabalho escolar ocorrerá por meio de tecnologias digitais e a utilização da modalidade EaD será um instrumento de solução. Explica que, caso sejam ofertados esses instrumentos como forma de ensino e aprendizagem, urge:

[...] observar a realidade das redes de ensino e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias disponíveis, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais (BRASIL, 2020c, p. 10).

Busca-se uma inclusão do aluno, com o objetivo de que as tecnologias digitais não se tornem um instrumento usado para aumentar a desigualdade social. Propõe a adoção de atividades pedagógicas não presenciais, mas não explica como as escolas realizarão essas atividades e se os professores estarão possibilitados de exercer o trabalho na modalidade não presencial (BRASIL, 2020c). São recomendações que desconsideraram as condições objetivas e subjetivas do trabalho dos professores, uma vez que, como é analisado nesta pesquisa, ainda que as políticas educacionais tenham um histórico de buscar formar um professor capacitado a utilizar as tecnologias digitais, com a pandemia de Covid-19, esses profissionais foram obrigados a utilizar esses instrumentos como a única forma possível de manter o ensino e, majoritariamente, sem a preparação para ser somente essa opção e sem o apoio da aula presencial. Além disso, durante a pandemia de Covid-19, as formações oferecidas, que pretendiam capacitar os professores a utilizar as tecnologias digitais, eram providas pelo uso dessas próprias tecnologias digitais que o docente buscava aprender a utilizar, mostrando-se uma contradição no processo de formação desse profissional.

Nesse contexto, os professores tiveram que readequar o próprio processo de trabalho, reorganizando a rotina e devendo criar tarefas de mediação com a utilização das tecnologias digitais, que, majoritariamente, eram as plataformas digitais, e “aderindo a soluções que, mais uma vez, desconsideram os profissionais da educação, desrespeitando seus conhecimentos e suas experiências” (SOUZA, 2023, p. 152). Em outras palavras, os professores foram retirados da sala de aula presencial por causa das restrições da pandemia de Covid-19, “desconstruindo o seu lócus, para reconstruí-lo, em extrema velocidade, em outra direção” (SOUZA, 2023, p. 152), a da utilização das tecnologias digitais.

Silva (2023) acrescenta que as recomendações para a formação com tecnologias digitais seguiram as visões técnicas recomendadas pelo BM, OCDE e UNESCO. Após embates empresariais com o MEC e o CNE, as políticas educacionais brasileiras fizeram eco com esses OOs, defendendo que as atividades letivas e as formações de professores seriam de forma não presencial. Mitigou-se os efeitos da pandemia da Covid-19 na educação, como se pudesse ser estabelecida uma normalidade mantendo as atividades letivas, mesmo com uma pandemia de Covid-19 que estava por afetar mentalmente e fisicamente alunos e professores.

Outro parecer que forneceu recomendações para as escolas e, conseqüentemente, o trabalho do professor da Educação Básica, foi o Parecer nº 11, publicado em 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020d). Ele foi organizado em colaboração com o MEC, Undime, Consed, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Fórum das Entidades Educacionais (FNE), especialistas e entidades da sociedade civil. Vale ressaltar que as entidades de sociedade civil, majoritariamente, referem-se à parcela do mercado.

O documento preconiza que o direito à educação de qualidade é pertencente à dignidade humana. Diante disso, estados, municípios e federação estão orientando as redes públicas e particulares para balizar meios “legais que permitam a flexibilização em torno da adoção da oferta educacional não presencial, de forma a aprimorar medidas de qualidade ao aprendizado, ao tempo em que se amplia, também, a longevidade dessas medidas” (BRASIL, 2020d, p. 2).

O Parecer nº 11/2020 aborda a autonomia da legislação dos entes educacionais para a possibilidade futura de haver atividade escolar presencial. Relata que diversos países, segundo o BM, já estão reabrindo as escolas, sendo necessária a formulação de planos educativos coerentes para assegurar o direito de todos à educação (BRASIL, 2020d). Isso, pois o período em que se teve aula não presencial ampliou as desigualdades e as oportunidades dos alunos.

Além disso, mostra que existiu um conjunto de fatores que dificultou a aprendizagem no período de ensino não presencial, como:

[...] as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua

capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas (BRASIL, 2020d, p. 3).

Após apresentar essas dificuldades, o Parecer nº 11/2020 explica que, para o retorno das aulas, precisará ter orientações que minimizem essas distinções. Para corroborar, salienta um estudo realizado pela Fundação Roberto Marinho que identificou o impacto da volta às aulas para estudantes da Educação Básica, o que abrange desde o transporte público até a liberação da força de trabalho do professor e a ampliação do processo de contaminação. Portanto, a Fundação Roberto Marinho orienta a abertura de forma escalonada por nível de ensino (BRASIL, 2020d).

Mostra, também, outros estudos feitos pela Interdisciplinaridade e Evidência no Debate Educacional (Iede)⁶⁵ em parceria com o Instituto Rui Barbosa⁶⁶. Esses estudos recomendam atividades pedagógicas não presenciais durante o retorno às aulas após a pandemia de Covid-19. Conclui-se que as escolas entregaram atividades para as famílias, porém elas não tiveram um controle dos estudantes que têm acesso aos conteúdos ofertados e do aproveitamento dos alunos, prejudicando o acesso e a permanência a um ensino de qualidade. Enfatiza que “uma das maiores dificuldades diz respeito à formação dos professores para lidar com ferramentas e tecnologias educacionais” (BRASIL, 2020d, p. 5), e que apenas 39% das redes estão oferecendo formação para as atividades não presenciais.

Com esse diagnóstico, o Parecer nº 11/2020 salienta, novamente, a importância da continuidade das atividades não presenciais no retorno escolar. Para reafirmar, mostra outro estudo, feito, dessa vez, pelo Instituto Unibanco e pelo TPE, que estima um colapso financeiro das redes públicas no retorno às aulas. Isso, pois, para se adequar aos protocolos sanitários, será necessária a aquisição de equipamentos, além de reformas em lavatórios, ensino remoto, alimentação, infraestrutura tecnológica, patrocínio de pacotes de dados de internet e adicional da folha de salário dos professores e dos profissionais da educação para recuperação na possível abertura das escolas nos finais de semana (BRASIL, 2020d).

⁶⁵ O estudo foi realizado pelo IEDE, que tem a missão de contribuir para o debate educacional, aproximando pesquisadores, jornalistas, educadores e formuladores de políticas públicas (IEDE, 2023). Seu fundador é Ernesto Martins Fatias, que foi gerente de pesquisas na Fundação Lemann e criador do blog Estudando Educação.

⁶⁶ O Instituto Rui Barbosa é uma associação civil criada pelos Tribunais de Contas do Brasil, sendo considerado o “braço acadêmico” do Sistema de Controle Externo, por conta dos eventos, seminários, congressos e revistas técnicas e livros (SOBRE..., 2022).

Para suprir esses gastos no retorno às aulas presenciais, o Parecer nº 11/2020 recomenda a utilização do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicação para garantir internet de alta velocidade a todas escolas e acesso à internet aos alunos mais vulneráveis (BRASIL, 2020d). Salienta que, para essa reorganização dos sistemas, será necessária uma ampla formação dos professores para “prepará-los para este trabalho de integração” (BRASIL, 2020d, p. 17), a fim de realizar o acolhimento e a reintegração social com estudantes e familiares. A formação e a capacitação serão essenciais para preparar o socioemocional de todos da comunidade escolar, além de os capacitar para o “uso de métodos inovadores e tecnologias de apoio”, que também são “ações indispensáveis do replanejamento curricular no contexto pós pandemia” (BRASIL, 2020d, p. 20).

Em continuidade às orientações para a educação, no dia 18 de agosto de 2020, foi sancionada a Lei nº 14.040, que estabelece as normas educacionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Na referida lei, é afirmado que o CNE criará diretrizes nacionais e normas a serem editadas pelos sistemas de ensino e publicadas pelos pareceres CNE/CP nº 15/2020 (e os seus reexames), nº 16/2020 e nº 19/2020. A diretriz foi instituída como Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que será analisada (BRASIL, 2020a).

A Resolução CNE/CP nº 2/2020 tem como referência os pareceres investigados, estando em consonância com as respectivas recomendações. Ressalta, novamente, o cumprimento da carga horária mínima prevista, com alternativa de reposição presencial ou não presencial no final do período de emergência, ou essas concomitantemente. Também solicita que os sistemas de ensino definam o próprio calendário de retorno às aulas de acordo com as autoridades sanitárias locais, devendo esse retorno ser gradual. Informa que são necessárias medidas de proteção à comunidade escolar associadas às questões sociais e econômicas (BRASIL, 2020a).

Para o retorno, no Art. 11, define que cabe às secretarias de educação e instituições escolares:

- I – planejar a reorganização dos ambientes de aprendizagem, comportando tecnologias disponíveis para o atendimento do disposto nos currículos;
- II – realizar atividades *on-line* síncronas e assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- III – realizar atividades de avaliação *on-line* ou por meio de material impresso entregue desde o período de suspensão das aulas; e

IV – utilizar mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, pesquisas e projetos que podem ser computados no calendário e integrar o replanejamento curricular (BRASIL, 2020a, p. 8).

Não é apresentado um diagnóstico do acesso à internet e equipamentos aos alunos e professores, tampouco se o MEC auxiliará os municípios e os estados com a aquisição desses instrumentos. Todavia, observa-se que ocorre a responsabilização de prever o acesso somente às secretarias e às instituições escolares. Essa premissa é enfatizada no § 3º do Art. 11, que explica que cabe às “instituições e redes escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais promover, no âmbito de sua atuação, estruturas suficientes para efetivar as garantias e exigências estabelecidas no *caput* deste artigo” (BRASIL, 2020a, p. 8).

Por fim, sobre as atividades pedagógicas não presenciais, reforça o Parecer CNE/CP nº 5/2020 a realização da formação dos professores para mediação das tecnologias digitais no processo de trabalho e orientação aos estudantes para cada modalidade e etapas de ensino. Destarte, a continuidade desse modelo de ensino era essencial para suprir as desigualdades causadas pela pandemia de Covid-19.

Conclui-se que a narrativa da Resolução CNE/CP nº 2/2020 está em consonância com os demais pareceres: a de que não existem alternativas, exceto a continuidade do ensino não presencial, principalmente após o retorno das aulas. Para Saviani e Galvão (2021, p. 38), “o discurso de adesão por falta de alternativa é falacioso”, pois ela é uma escolha política. Ao considerar que o ensino remoto é necessário para voltar ao presencial, coloca-se as vidas das pessoas em risco e, em decorrência disso, a grande maioria dos alunos e os professores arcam com os prejuízos tanto materiais, para a continuidade do processo de trabalho e aprendizagem dos alunos, quanto de saúde física e mental, resultado da intensificação da precarização do trabalho.

Tem-se uma pressão para a continuidade do ensino não presencial, com o desdobramento da EaD como se fosse somente para sanar a ausência do ensino presencial. Contudo, essa continuidade ocorre primordialmente em função dos interesses econômicos privados (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Empresas privadas, como as *Big Five* (Classroom, WhatsApp, Google Meet, Microsoft Teams, entre outros), ofereceram as próprias plataformas educacionais e aplicativos como suporte para os professores, sendo esses utilizados por 42,9% dos professores da rede

municipal e 75,2% da rede estadual no período pandêmico da Covid-19 (PREVITALI; FAGIANI, 2023).

Quando se justifica que existiam alternativas, parte-se do pressuposto de que não ocorreu um debate anterior à imposição do ensino não presencial e sua continuidade, tampouco sobre a utilização das plataformas digitais no processo de trabalho dos professores. Para uma construção democrática, era necessário ter aberto o diálogo, momento em que seria pensado coletivamente nas condições de trabalho para o professor (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Seriam criados meios para, como já apresentado na subseção anterior, desenvolver o cooperativismo de plataformas na educação, podendo essas plataformas virtuais serem públicas, e entenderem, em diálogo com os professores, qual seria a melhor capacitação.

Paralelo ao contexto de como seria o retorno às aulas presenciais, na conjuntura política, o Ministro da Educação Abraham Weintraub foi demitido em junho de 2020 e indicado para trabalhar no BM. Isso ocorreu após uma reunião ministerial em que o ministro pronunciou a seguinte frase, ao referir-se aos ministros do STF: “Eu, por mim, botava esses vagabundos todos na cadeira, começando no SRF” (EU..., 2020). Considerado pelo ministro do STF, Celso de Mello, um possível crime de injúria, Bolsonaro retirou às pressas o ministro do país, para evitar o processo (LEHER; SANTOS, 2023).

Com a saída de Weintraub, o TPE volta a solicitar a indicação para o cargo. Contudo, afirma que o governo sinalizou “pouca disposição em colocar no cargo alguém à altura do desafio” (TPE, 2020, p. 1). O nome cotado por Bolsonaro para o cargo foi Carlos Alberto Decotelli da Silva, todavia, ele não conseguiu comprovar as qualificações questionadas no próprio currículo por instituições. Elege-se, diante disso, Milton Ribeiro como Ministro da Educação.

Milton Ribeiro possui graduação em Teologia pelo Seminário Presbiteriano do Sul e graduação em Direito, no ano de 1990, pelo Instituto Toledo de Ensino. Também tem mestrado em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutorado em Educação pela USP. Foi membro do Instituto Presbiteriana Mackenzie e professor e vice-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie (CNPQ, 2023). Quando convidado, era pastor da Igreja Presbiteriana e fazia parte do governo como membro da Comissão de Ética Pública. Foi indicado por Olavo de Carvalho, tendo uma maior conexão com os neoconservadores (LEHER; SANTOS, 2023).

Em seu discurso de posse, Ribeiro iniciou explicando que os ensinamentos básico e profissionalizante seriam prioridades. Afirmou que nunca defenderá violência física no sistema escolar, entretanto, devido a filosofias educacionais anteriores, consideradas por ele como equivocadas, a autoridade do professor foi destruída, já que esse profissional passou a ser agredido e desrespeitado. Relatou que sua postura se debruçará em iniciativas ao resgate do respeito ao professor. Acrescentou que sua formação é Presbiteriana Mackenzie e que a herança reformada pedagógica e inclusiva será prioridade no ministério. Para finalizar, explica: “tenho a formação religiosa. Meu compromisso que assumo hoje, ao tomar posse, está bem firmado e bem localizado em valores constitucionais da laicidade do Estado e do ensino público. Assim, Deus me ajude!” (POSSE..., 2020).

Essa lógica neoconservadora prevaleceu em seu curto exercício. Primeiro, porque as indicações de Olavo de Carvalho para os cargos de ministro já direcionam para ideias neoconservadoras e de direita no governo (LACERDA, 2019). Segundo, porque, com o bloco hegemônico no poder, a igreja e a bancada evangélica permanecem com a conduta da guerra cultural para a educação. Em entrevista ao Jornal Gazeta do Povo, no dia 14 de setembro de 2020, o ministro explica que estão impondo, nos alunos, questões críticas ao mundo, como as questões de gênero e da família (BARONE, 2020). Além disso, afirma que grupos de esquerda, como o marxismo cultural, estão entrando na “mente e no coração da população” (BARONE, 2020), a partir do ensino e da escola. Finaliza dizendo que é “partidário dessa visão [contra a ideologização do ensino]. Há, sim, uma guerra cultural” (BARONE, 2020).

Sobre as estratégias para o retorno das atividades escolares durante a pandemia de Covid-19, o ministro Ribeiro afirma que foi possível verificar que o **homeschooling**, funcionou e emitirá um novo protocolo. Finaliza explicando que o STF já determinou que o MEC não poderá fazer a diretriz para retorno às aulas presenciais (BARONE, 2020), que, como já foi analisado, ficou a cargo do MEC em parceria com a CNE.

A despeito do *homeschooling*, esse modelo de ensino é a vanguarda do nacionalismo cristão (GAGO, 2013; LACERDA, 2019). Trata-se de um movimento que teve origem no século XX como um movimento liberal, cuja filosofia educativa acreditava que o melhor ensino é o que não tem uma agenda curricular e permite que os alunos persigam o próprio interesse com o apoio dos pais (GAGO, 2013).

Após os anos de 1990, esse movimento se caracterizou pelas famílias que alegavam estar insatisfeitas com a educação escolar e, como resultado, queriam transmitir os conhecimentos em casa (CURY, 2019). No entendimento do ministro, os alunos, ao permanecerem em casa por causa das aulas não presenciais durante a pandemia de Covid-19, vivenciaram esse modelo *homeschooling*. Porém, em sua narrativa, desconsidera o trabalho do professor durante esse período de ensino não presencial, visto que esse modelo não reputa a construção da profissão do professor, em que somente a família é a responsável pelo ensino. Logo, é contraditório à realidade exercida pelos professores durante a pandemia de Covid-19, pois esses profissionais, mesmo sem condições objetivas, foram indispensáveis para a continuidade do ensino.

Não apenas indispensáveis, como a carga horária de trabalho desses profissionais ampliou, uma vez que os professores passaram a fazer atividades de cunho informacional-digital que, muitas vezes, fugia da própria formação, demandando mais tempo de serviço para a preparação e a realização das aulas. Segundo Previtali e Fagiani (2023), as atividades de organização, planejamento e realização das aulas, além do processo avaliativo, tiveram que ser adequados ao ambiente virtual. Dentre:

[...] as novas atividades e a aprendizagem dos professores estão a de planejar as atividades nos apps, acompanhar a presença e a aprendizagem dos alunos a distância e orientar as famílias para realizarem atividades com as crianças em casa nos apps. Acrescenta-se a esse conjunto de atividades ligadas à docência, a necessidade de aprender e de se adaptar à linguagem da web (PREVITALI; FAGIANI, 2023, p. 299).

Os professores tiveram que se adaptar para as aulas virtuais, aprendendo a usar as TDICs majoritariamente com os próprios recursos e, muitas vezes, “arcando com as despesas financeiras quanto à aquisição de equipamentos e/ou melhorias em sua rede de internet” (PREVITALI; FAGIANI, 2023, p. 299). Diante disso, é inquestionável que o professor, mesmo sem condições materiais, foi essencial para a continuidade do processo de ensino.

Ao mesmo tempo, é importante lembrar que, além de arcar com seus instrumentos, a precarização do trabalho docente perpetuou com o professor precisando redefinir o seu espaço de casa, que se tornou o seu local de trabalho. Essa conjuntura levou ao aumento da jornada de trabalho e à respectiva

intensificação, afetando a saúde mental e física dos professores (PREVITALI; FAGIANI, 2023). Em uma pesquisa conduzida pela Nova Escola e realizada mediante um questionário on-line em maio de 2020 a 8.121 professores da Educação Básica, os professores relataram que alguns alunos apenas conseguem acessar as aulas à noite ou nos finais de semana, quando os responsáveis e pais estão em casa. Isso faz com que o professor, na tentativa de não deixar esse estudante sem aprendizagem, atenda às dúvidas dele, independentemente do horário (SEMIS, 2020).

Mostra-se, diante disso, a importância do professor durante o período pandêmico da Covid-19. Ainda conforme a pesquisa, 51,5% dos professores relataram não terem recebido formação para trabalhar com as tecnologias digitais. Soma-se, também, a saúde emocional, visto que 65% dos professores tiveram a saúde prejudicada por causa do trabalho remoto (SEMIS, 2020). Conclui-se que ocorreu a intensificação do trabalho do professor com mais tempo dedicado e mais atividades desenvolvidas, somada à ausência de capacitação e apoio à saúde emocional.

Também cabe lembrar que o ministro desconsiderou a própria defesa aos pareceres do CNE e MEC, que orientaram para a importância e a responsabilidade do professor durante a pandemia de Covid-19. Um exemplo é o Parecer CNE/CP nº 6/2021, que elaborou Diretrizes Nacionais para o retorno às aulas presenciais e à regularização do calendário escolar, além da Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, que instituiu as diretrizes que relatam a importância do trabalho do professor nesse período.

O Parecer CNE/CP nº 6/2021 retrata que esses trabalhadores, a fim de suprir a demanda escolar na pandemia de Covid-19, trabalharam “até heroicamente, de modo não presencial, as atividades de ensino, objetivando garantir a melhor aprendizagem possível, no contexto da pandemia e fechamento das escolas” (BRASIL, 2021a, p. 1). Também explica que o retorno das aulas presenciais é essencial tanto para os alunos como para o trabalho do professor em sala de aula. Para isso, orienta a aceleração da vacinação dos profissionais da educação, a reabertura das escolas com segurança e a adoção de procedimentos pedagógicos para conseguir superar a crise educacional resultante da pandemia de Covid-19.

Faz um breve diagnóstico da educação durante o período pandêmico, ao afirmar que as redes municipais utilizaram, predominantemente, material impresso

(sendo 95% das escolas), a plataforma WhatsApp (92,9%), videoaulas gravadas (61,3%), orientações on-line com a utilização de aplicativos (54%), estratégias com plataformas educacionais (22,5%) e videoaulas on-line ao vivo (22,5%) (BRASIL, 2021a).

O próprio CNE apresenta dados que corroboram com a utilização das plataformas educacionais no sistema escolar. Para Delgado, Magalhães e Piccinini (2023), o uso dessas plataformas educacionais no ensino escolar durante o período da Covid-19 expandiu-se massivamente. O trabalho remoto possibilitou a geração de novos negócios educacionais, com a venda de produtos tecnológicos. Exemplifica com o caso do Rio de Janeiro, em que os professores e os estudantes tiveram que usar a plataforma privada Google Classroom⁶⁷ durante a pandemia de Covid-19, sem que fossem consultados sobre a viabilidade dessa plataforma.

Com essa conjuntura de impossibilidade da aula presencial, criou-se condições para que as empresas privadas adentrassem no sistema escolar de forma escancarada, principalmente as *Big Five*, com a narrativa de que seria a única solução para continuidade do ensino. Porém, não apenas as empresas corporativas se beneficiaram da venda de pacotes e plataformas educacionais durante a pandemia de Covid-19, pois, “segundo o fundo de investimentos GVS Global EdTech, o setor de educação digital movimentou 160 bilhões de dólares por meio de novas empresas, e as expectativas não consideram o refluxo” (DELGADO; MAGALHÃES; PICCININI, 2023, p. 143).

Com o avanço da plataformização educacional, se consolida no campo educacional como um interesse de capital. Ela se perpetuou estruturando a Associação Nacional de Educação Básica Híbrida (Anebhi), em 2020, tendo como presidenta Maria Inês Fini (DELGADO; MAGALHÃES; PICCININI, 2023). Essa associação atuou na formação dos profissionais da educação, para que se apropriem das metodologias e das tecnologias.

O Parecer CNE/CP nº 6/2021 também apresenta um estudo do BM que prevê a piora da capacidade de leitura durante a pandemia de Covid-19 e que os estudantes dos países latino-americanos ficaram, pelo menos, 159 dias sem aulas em 2020 (BRASIL, 2021a). Seguindo as recomendações do BM, o parecer enfatiza

⁶⁷ Plataforma educacional disponibilizada pelo Google Workspace for Education Fundamentals, sendo um pacote da empresa Google. Possibilita a interação com alunos e professores em tempo real.

que a Covid-19 possibilitou a chance de os sistemas de ensino se tornarem mais eficazes, igualitários e resilientes.

Com uma narrativa para convencer os municípios e os estados a voltarem às aulas presenciais, o Parecer CNE/CP nº 6/2021 relata o benefício para a aprendizagem a partir da combinação do ensino presencial e on-line. Ressalta que, se até o final de 2021, as escolas não retomarem o atendimento presencial, os alunos serão prejudicados, pois será dificultado o processo de recuperação da aprendizagem. Enfatiza e se alinha aos demais pareceres publicados, ao discorrer que o retorno é um direito à educação de jovens e adultos, e vota favorável às diretrizes nacionais para a implementação de medidas de retorno ao presencial (BRASIL, 2021a).

As narrativas instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2021 afirmam que o retorno será imediato e seguirá protocolos sanitários e disposições expostas por setores responsáveis pela saúde pública, priorizando o bem-estar físico, mental e social dos profissionais da educação e com a realização de procedimento avaliativo de diagnóstico sobre a aprendizagem com a participação das famílias. A Resolução CNE/CP nº 2/2021 afirma que as escolas e as redes escolares devem promover a formação continuada dos professores, a fim de prepará-los. Ressalta, no § 3 do Art. 3º, que elas priorizem protocolos de biossegurança, metodologias ativas não presenciais e “a implementação de recursos tecnológicos, com ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias apropriadas para o desenvolvimento do currículo” (BRASIL, 2021b, p. 2).

Autoriza que, no Ensino Fundamental, sejam desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais, mediante o uso das tecnologias digitais, para integralização da carga horária. Essas atividades poderão ser utilizadas de forma integral ou parcial, no caso de suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais (BRASIL, 2021b).

Importante ressaltar que, enquanto a resolução orientava para o retorno presencial das aulas juntamente com o ensino não presencial, o Brasil vivenciava 24.088 óbitos em agosto de 2021. Foi o menor índice desde dezembro de 2020, quando foram registrados 21.811 óbitos. Contudo, especialistas na área da saúde, como Margareth Dalcolmo, pneumologista e pesquisadora da Fiocruz, afirmavam que o Brasil estava vivenciando uma variante da Covid-19, o que sinalizava um aumento de transmissibilidade nos próximos meses (PINHEIRO, 2021).

Ademais, o Brasil, naquele momento, não tinha alcançado um terço da população vacinada pela primeira dose e não havia perspectiva de vacinar as crianças e os adolescentes (PINHEIRO, 2021). Seguindo as orientações do CNE, estados brasileiros foram retornando às aulas presenciais e, até outubro de 2021, Santa Catarina, Espírito Santo, Paraná, Pará, Mato Grosso do Sul, Ceará, Maranhão, Amazonas e Goiás autorizaram o ensino obrigatório totalmente presencial. Os demais estados continuaram com o modelo de ensino híbrido, com o apoio das tecnologias digitais para a continuidade do ensino.

Nesse mesmo ano, houve um intenso movimento para o retorno das aulas presenciais sob a liderança de proprietários das escolas particulares da Educação Básica. Um exemplo é o caso de São Paulo, em que o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo (Sieeesp) ingressou com uma ação civil pública na justiça paulista solicitando o retorno imediato das aulas presenciais para a Educação Infantil (BOCCHINI, 2020).

Nesse cenário, em consonância com as escolas privadas, o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, lamenta a demora no retorno às aulas e afirma que elas não foram retomadas, pois existe um embate entre os professores e os sindicatos que solicitam a vacinação para o governo Bolsonaro (ROSSI, 2021). Todo esse contexto fez com que se ampliasse, de forma exígua, a vacinação dos professores, e o retorno presencial ocorresse por meio de embates.

Somente em janeiro de 2022 o Brasil iniciou a vacinação para o público infantil, com início do ano letivo presencial para todas as escolas. Após o retorno presencial, segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Península denominada “Retratos da educação pós pandemia: uma visão dos professores” (RELATÓRIO..., 2022), 61% dos professores continuaram utilizando as tecnologias digitais nos seis primeiros meses do ano como apoio de comunicação entre alunos, professores e famílias. Para aprimorar as aulas presenciais, 51% dos professores continuaram com o uso e 50% para apoiar no planejamento das atividades. Ainda, segundo a pesquisa, 55% dos professores acreditam que utilizar as tecnologias digitais é importante para recuperar a aprendizagem na pós-pandemia.

É inquestionável que as tecnologias digitais são instrumentos que podem favorecer a aprendizagem dos alunos nas aulas presenciais. Todavia, é imprescindível que se tenha um olhar atento para que essa mediação não intensifique o trabalho do professor, desqualifique a profissão da categoria e não

distancie o professor do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a utilização das tecnologias digitais, sobretudo, das plataformas educacionais em sala de aula pode gerar uma adaptabilidade, ao possibilitar que empresas privadas exerçam funções primordiais e favoreçam as exigências do capital.

No contexto político, em março de 2022, o Ministro da Educação Milton Ribeiro é exonerado do cargo, após o jornal “Folha de S. Paulo” publicar uma gravação na qual Milton diz repassar verbas do ministério para os municípios indicados por dois pastores, sendo esses Gilmar Santos, Presidente da Convenção Nacional de Igrejas e Ministro da Assembleia de Deus no Brasil Cristo para Todos, e o Pastor Arilton Moura, ligado à Assembleia de Deus (BOGHOSSIAN; REZENDE; SALDAÑA, 2022).

Segundo o Folha de S. Paulo, esses pastores fazem parte de um gabinete paralelo no MEC que orientava a criação de políticas. Prefeitos confirmaram que houve pedido de ouro pelos pastores como propina para a liberação de verbas para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BOGHOSSIAN; REZENDE; SALDAÑA, 2022). Essa conjuntura fez com que Milton Ribeiro fosse exonerado no mês de março e preso pela Polícia Federal no dia 22 de junho de 2022, juntamente com os pastores, obtendo a liberdade no dia seguinte.

Com a exoneração de Milton Ribeiro, assume a pasta como ministro interino Victor Godoy Veiga. Formado em Engenharia de Redes de Comunicação de Dados pela Universidade de Brasília (UNB) em 2003, foi Auditor Federal de Finanças e Controle da Controladoria-Geral da União de 2004 até junho de 2020, quando assumiu o cargo de Secretário-Executivo do MEC (ANDES, 2022). Em abril de 2022, Victor Veiga é efetivado para assumir como ministro, sendo somente publicado no Diário Oficial da União, sem sessão solene de posse.

O embate político para a escolha do ministro ocorreu com as solicitações dos partidos de centro-direita, nomeando Anderson Correa para o cargo, sendo esse relator do Instituto de Tecnologia, apoiado pela bancada evangélica, ou Marcelo Lopes, presidente do Fundo Nacional de Educação (LOPES; INOUE, 2022). Porém, Bolsonaro indicou Victor Veiga, pois queria um cargo técnico, de confiança. Já o diretor-executivo do TPE, Olavo Nogueira Filho, criticou a escolha, visto que, para ele, não se trata de uma troca, e sim da continuidade da gestão anterior (GOVERNO..., 2022).

Com a justificativa de conter gastos, o Governo Federal cortou o orçamento do MEC, o que afetou as universidades, institutos federais e órgãos do Inep. Seguindo os ministros anteriores, constatou-se a criação de ínfimos programas, sendo o mais visível o Programa Recupera Mais Brasil, alinhado à Política Nacional de Alfabetização e criado em parceria com universidades federais, visando ao apoio às aulas presenciais. O programa lançou, em maio de 2022, a Plataforma de Avaliação Diagnóstica e Formativa, que possibilita a realização do diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Cria-se um diagnóstico da aprendizagem e o mapeamento dos estudantes com dificuldades. Isso permite que o professor possa intervir pedagogicamente. No dia 15 de maio de 2023, a plataforma encerrou as atividades.

Em outubro de 2023, Bolsonaro perde as eleições para Lula, e o ministro Victor Godoy, em reunião de transição, apresentou para o novo governo que a dificuldade para a criação de mais políticas efetivas se deu por questões orçamentárias. Ressaltou a dificuldade de pagar os médicos residentes dos hospitais federais e que não havia limite financeiro até o fim de 2022 (RODRIGUES, 2022).

Analisando a gestão do MEC no governo Bolsonaro, conclui-se que os ministros atuaram como operadores da guerra cultural, alinhando-se à performance do presidente. Com defesas neoconservadoras, observou-se um MEC priorizando pautas religiosas, com um projeto educacional com preferências militares. Como exemplos, foram mencionados o Movimento Escola sem Partido, as escolas cívico-militares, a ideologia de gênero, o marxismo cultural, a defesa do *homeschooling*, a desqualificação das cotas sociais, além de incentivar a perseguição e a punição de professores, ao considerá-los doutrinadores.

Examinou-se, também, que, mesmo ocorrendo o desencontro entre o MEC e as instituições privadas hegemônicas, o ministério seguiu liberalizando a oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais, o aumento do EaD e a ampliação da utilização das plataformas e das tecnologias digitais. Ademais, buscou, no ensino superior, planificar ideias empreendedoras, como é o caso do Future-se.

No período da pandemia de Covid-19, ao pesquisar as políticas propagadas pela CNE, sendo esse um órgão de assessoramento do MEC, verificou-se que os conselheiros dele, diretamente ligados às empresas privadas e aos aparelhos hegemônicos, recomendaram, nos pareceres e nas resoluções, a utilização das tecnologias digitais nas aulas não presenciais e, posteriormente, a continuidade das

aulas presenciais. Essas liberações favoreceram a utilização de plataformas educacionais no sistema escolar e a ampliação do modelo EaD.

Cabe ressaltar que, durante a pandemia de Covid-19, com a obrigatoriedade sanitária de distanciamento para diminuir a transmissibilidade do vírus, tanto o MEC como o CNE orientaram que ocorresse o ensino não presencial, sendo essa a forma de continuidade do calendário escolar. Para autores, como Saviani e Galvão (2021), no período de maior contágio, as posturas do MEC e do CNE deveriam proceder com o cancelamento do calendário escolar, visto que era um período de exceção, com isolamento, sem que ocorresse qualquer substituição desenvolvida pela modalidade não presencial ou EaD.

Porém, como apresentado anteriormente, na contramão, aumentou-se o número de matrículas no Ensino Superior na modalidade EaD, favorecendo os aglomerados privados. Na Educação Básica, aumentou-se o abismo entre os estudantes com condições objetivas e subjetivas dos demais, visto que todo o processo de implementação do ensino não presencial ocorreu sob o verniz da indiferença do MEC à preservação e aos problemas mais urgentes, como o acesso à internet e a instrumentos tecnológicos tanto dos alunos como dos professores.

Como é possível observar, não somente a pandemia de Covid-19, mas a ausência de políticas efetivas, que visualizassem as condições objetivas e subjetivas dos professores naquele período, alinhada às políticas privatistas e neoconservadoras, contribuíram para a desvalorização do processo de trabalho do professor e o aprofundamento da precarização do trabalho desses profissionais. Portanto, de um lado, observou-se políticas neoconservadoras, influenciadas pelos embates políticos do bloco de poder e, de outro, o aprofundamento da frente empresarial, com orientações, via CNE, para a continuidade do ensino de forma não presencial, com o uso de tecnologias digitais e plataformas educacionais, colocando, como referência, as orientações dos OOs.

Com base nas referências aos OOs nas políticas brasileiras, na próxima subseção, buscar-se-á analisar as recomendações do BM, a fim de compreender a influência e as orientações delas para o enfrentamento desse novo cenário no âmbito escolar. Buscar-se-á investigar se elas se alinham com as políticas neoconservadoras e direcionadas para instituições privadas que foram perpetuadas pelo MEC.

4.3 PERSPECTIVAS DO BANCO MUNDIAL PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO TRABALHO DO PROFESSOR COM AS PLATAFORMAS EDUCACIONAIS

A pandemia de Covid-19 atingiu o cenário global, fazendo com que diversos setores entrassem em colapso, nomeadamente, os sistemas nacionais de saúde. Nesse contexto, outro setor prejudicado, como foi investigado na subseção anterior, foi o sistema de ensino, com os fechamentos total e parcial das escolas. Em março de 2020, foram fechadas as escolas em 180 países e, na mesma data, em 2021, 94 países estavam com as escolas totalmente ou parcialmente fechadas (SCHADY *et al.*, 2023).

Nessa conjuntura, “1,3 bilhão de crianças perderam pelo menos meio ano de escola; 960 milhões perderam pelo menos um ano inteiro; e 711 milhões perderam um ano e meio ou mais em países de renda baixa e média” (SCHADY *et al.*, 2023, p. 5). Para diminuir o período de aprendizagem perdido e mitigar o efeito para os alunos, o BM informou que os países precisavam criar ações coordenadas, pois as “lacunas de aprendizagem tendem a aumentar enquanto os alunos estão fora da escola” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 119).

Diante disso, nesta subseção, buscar-se-á investigar as orientações do BM para a utilização das TDICs durante o período de 2019 a 2022, principalmente no que diz respeito às ações tomadas durante a pandemia de Covid-19, a fim de compreender como elas foram recomendadas para o trabalho do professor.

Para isso, será realizada a análise documental dos seguintes textos: 1) “Pandemia de Covid-19: choques na Educação e respostas de política” (BANCO MUNDIAL, 2020); e 2) “Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças: os custos e a resposta ao impacto da pandemia de Covid-19 no setor de educação na América Latina e Caribe” (BANCO MUNDIAL, 2021). Além desses documentos, serão citados outros publicados pelo BM neste período.

No ano de 2019, o BM acenava para a necessidade de os países periféricos agirem rapidamente para assegurar que conseguirão competir na economia do futuro, investindo em seus cidadãos, especialmente, “na área da saúde e da educação, que são os pilares do capital humano, para aproveitar os benefícios da tecnologia” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. v). O enfoque no capital humano, para o

BM, possibilita que os governos dos países emergentes invistam na tecnologia e nos trabalhadores, para que tenham acesso a altas qualificações.

A ênfase para o investimento no capital humano, como já apresentado nas seções anteriores, parte da TCH e, a cada período, é renovada pelo BM, como receituário para os países. Segundo o BM, é preciso sempre renovar e fortalecer o capital humano, com investimentos nos indivíduos, principalmente, nos mais jovens. No entanto, quando esse desenvolvimento é interrompido, os efeitos podem se reverberar por gerações e afetam não somente o indivíduo, mas também toda uma economia (SCHADY *et al.*, 2023). Como consequência, para o BM, a:

[...] deterioração do capital humano decorrente da pandemia foi maior entre as famílias mais pobres. Isso pode levar a um aumento acentuado da desigualdade no futuro – um aumento que agravaria a crescente desigualdade já observada em muitos países nas últimas décadas. Salários mais baixos, mais pobreza, mais desigualdade e menos crescimento são uma mistura explosiva (SCHADY *et al.*, 2023, p. 2).

Na citação anterior, constata-se que a preocupação do BM, nesse período, é com a diminuição econômica das famílias e dos países. Nessa direção, a agenda educacional do BM parte da preocupação com o declínio acentuado do capital humano em estágios críticos da vida escolar do aluno, sendo esse o da Educação Básica. Para mitigar os efeitos desse período, orienta que os países iniciem o caminho da recuperação após a pandemia de Covid-19, o que implicará na ampliação de investimentos em capital humano e políticas de enfrentamento (SCHADY *et al.*, 2023).

Uma das primeiras propostas como política de enfrentamento da pandemia de Covid-19 apresentadas pelo Conselho Executivo do BM, juntamente com o Conselho de Administração da Corporação Financeira Internacional (CFI), sendo esse o braço do setor privado do BM, foi a disponibilização de um pacote financeiro de desembolso acelerado de 14 bilhões de dólares para ajudar empresas e países na detecção e na prevenção da Covid-19 (MINAYO; CAZUMBÁ, 2020).

Já em abril do mesmo ano, o BM anunciou que estava desembolsando 160 bilhões de dólares nos 15 meses seguintes, visando ao crescimento e ao apoio de pequenas e médias empresas, além da proteção aos pobres (MINAYO; CAZUMBÁ, 2020). Para o Brasil, em outubro de 2020, o BM aprovou o empréstimo de US\$ 1

bilhão para o apoio à renda para as pessoas pauperizadas afetadas pela Covid-19, buscando beneficiar 3 milhões de brasileiros (DINIZ, 2020).

Nesse mesmo período, publicou o documento “Pandemia de Covid-19: choques na educação e respostas de política” (BANCO MUNDIAL, 2020), com o objetivo de criar recomendações para os países periféricos acerca do contexto vivenciado e elaborar ações para os países enfrentar, sem mais prejuízos para a educação. O documento se divide em: 1) choques globais sem precedentes na educação; 2) da crise para a oportunidade: conter o dano e depois reconstruir melhor; e 3) o planejamento para uma melhor educação deve começar agora.

Inicia retomando que o mundo vivenciava, antes da pandemia de Covid-19, uma crise de aprendizagem. Isso, pois 258 milhões de crianças e jovens em idade escolar se encontravam fora da escola, além da baixa qualidade do ensino daqueles que frequentavam e da distribuição desigual de acesso à escolaridade. Contudo, com a pandemia de Covid-19, segundo o BM, ocorreu a piora dessa crise (BANCO MUNDIAL, 2020).

Com o fechamento das escolas, obteve-se prejuízos para o sistema educacional, entendido como um “choque simultâneo sofrido pelo sistema educacional”. Portanto, orienta, para enfrentar esse choque, a transformação da crise em oportunidade. As ações do BM para os países emergentes são: 1) lidar bem com o fechamento da escola, “protegendo a saúde e segurança e fazendo o que for possível para evitar a perda de aprendizagem dos alunos utilizando o ensino a distância” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 5); 2) planejar a reabertura das escolas e evitar o abandono, garantindo a rápida recuperação da aprendizagem quando os alunos voltarem à escola; 3) com o retorno, focar na inovação e na recuperação para “reconstruir aprimorando” (BANCO MUNDIAL, 2020).

Esse choque, para o BM, é duplo, visto que é um choque com o fechamento das escolas e um choque econômico. Além do mais, relembra que se vivenciava uma recessão global que se iniciou em 2008. Com a pandemia de Covid-19, o BM acredita que, caso os países não criem ações, esses choques, juntos, acarretarão “custos de longo prazo para a acumulação do capital humano, as perspectivas de desenvolvimento e bem-estar” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 5).

O choque com o fechamento das escolas resultará em: a) aprendizagem diminuída e evasão aumentada; b) a saúde e a segurança serão afetadas sem o apoio escolar. Já o choque econômico trará consequências tanto para o governo

quanto para as famílias e atingirá a educação, apresentando três frentes: a) a evasão escolar vai aumentar; b) a aprendizagem será ainda mais afetada; c) em relação à oferta, o choque econômico atingirá as escolas e os professores (BANCO MUNDIAL, 2020).

A narrativa do BM permite afirmar que ele apresenta uma ideia de que já existia uma crise educacional que foi acentuada com a pandemia de Covid-19. Como resposta, orienta que os países utilizem essa conjuntura para criar oportunidades e reformas mais profundas nos sistemas educacionais, com uma reconstrução que denomina “aprimorada”. Essas ações devem estar focadas, majoritariamente, na recuperação do capital humano, isto é, ações que sejam voltadas para o mercado de trabalho, uma vez que o “o capital humano no Brasil inicia uma nova fase quando encontra o mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2022, p. 8) e, como resultado, a produtividade dos indivíduos.

Sobre atingir os professores, o BM explica que a pressão fiscal resultará na queda de investimento na educação e, como consequência, diminuirá os recursos disponíveis para os professores. E complementa:

A qualidade do ensino será afetado (seja on-line ou quando as escolas voltarem a funcionar) com a crise de saúde, atingindo alguns professores diretamente e outros devido a pressões financeiras associadas a cortes de salário ou atrasos no pagamento. A possível falta de avaliação dos alunos durante o fechamento das escolas pode significar que os professores não terão uma ideia clara da aprendizagem ao apoiarem remotamente os seus alunos. Por fim, a oferta em termos de escolaridade pode apresentar contração à medida que a falta de recursos força as escolas particulares a fechar as suas portas (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 6).

O BM mostra a própria inquietude com a avaliação dos alunos, pois se trata de um mecanismo que permite aferir metas estabelecidas e, concomitantemente, garantir recursos para os países. Contudo, entende-se que o ato de avaliar não garante a verificação da aprendizagem, principalmente, aqueles realizados por testes padronizados, já que a finalidade desses testes é criar metas que são difíceis de serem atingidas e, desmoralizar a educação pública e os professores (FREITAS, 2018).

O documento utiliza a crise sanitária para afirmar que será possível construir um sistema de ensino mais inclusivo, eficiente e resiliente. Para isso, cita três fases, anteriormente mencionadas, que os países devem seguir, sendo essas: 1) lidar; 2) gerir a continuidade; e 3) melhorar e acelerar a aprendizagem. A primeira fase busca

lidar com o fechamento repentino das escolas, garantindo a saúde de todos, com a transferência de renda de programas de nutrição para as famílias dos alunos (BANCO MUNDIAL, 2020).

Define, também, como ação dessa fase, a criação de programas emergenciais de aprendizagem remota, dado que os melhores países “usam plataformas (como TV, rádio e *smartphones*) que possam alcançar todas as crianças, independentemente da renda de suas famílias” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 8). Considera que essas são políticas inclusivas para alcançar as famílias mais pobres.

Com essa narrativa, o BM não afirma se ficará a cargo do Estado ou da família conseguir os equipamentos tecnológicos. Todavia, em seguida, ressalta a importância de os sistemas de ensino oferecerem apoio financeiro aos alunos em risco para estabelecer um canal de comunicação. Não exemplifica como seria esse apoio financeiro, mas enfatiza que o apoio tecnológico (para aumentar a aprendizagem remota e a formação de profissionais) ficará a cargo das universidades e IES.

Segundo Lesniewski e Oviedo (2023, p. 51), para a aquisição desses meios de trabalho, como os equipamentos e os programas, na expansão dos sistemas de aprendizagem no período pandêmico de Covid-19, faz-se necessária a aquisição de “softwares, hardwares e licenças de uso de dispositivos digitais, que são extremamente onerosos, visto que devem ser adquiridos em grandes quantidades para suprir os sistemas educacionais”. Contudo, os países da América Latina e Caribe não são os produtores dessa tecnologia e, para adquiri-la, fazem-se necessárias aquisições com os países que as produzem, os quais têm a economia mais avançada. Essa é uma estratégia para a dependência dos países periféricos com a indústria de tecnologia dos países centrais, principalmente, os imperialistas.

Na segunda fase, isto é, a de gerir a continuidade, o BM relata que, quando iniciar a volta das aulas presenciais, as escolas deverão estar preparadas. Em algumas escolas, serão necessárias campanhas de rematrículas para minimizar o abandono. Também enfatiza a importância da recuperação da aprendizagem, com métodos pedagógicos e currículos focalizados, com o uso combinado das tecnologias digitais (BANCO MUNDIAL, 2020).

Ao enunciar que os métodos e os currículos serão prioridades, o BM reforça a ideia de uma reforma educacional mais acentuada após o período de pandemia de

Covid-19, sendo considerada uma política que será exitosa. Segundo o próprio BM, as “reformas nacionais de flexibilização do currículo e a promoção de um financiamento mais equitativo na educação também devem ser mantidas e reforçadas. *Políticas de sucesso são uma alavanca*” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 10 grifo do autor). As políticas de sucesso são consideradas aquelas que visem à formação de capital humano, com a recuperação da aprendizagem e currículos focalizados na empregabilidade.

A terceira fase busca oferecer a oportunidade de reconstruir os sistemas de ensino, para que eles sejam mais fortes e equitativos. Explica que, após a pandemia, as famílias terão um melhor entendimento do trabalho escolar e ocorrerá “uma compreensão melhor acerca do hiato digital – a diferença no acesso a hardware, conectividade e ao software certo, mas também o enorme déficit de professores com competências digitais” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 8). Ademais, conclui que, com os sucessos alcançados, sendo um deles o uso das tecnologias e dos sistemas digitais, poderão ser reduzidas as lacunas da aprendizagem.

A afirmação de que as escolas terão uma melhor compreensão e maior acesso ao uso das TDICs e a de que os professores carregam déficits nas competências digitais apresentam-se como ambivalentes. Primeiro, é questionável a conclusão generalizada da falta de competência digital dos professores, pois se compreende, como já relatado nas seções anteriores, que esses profissionais podem encontrar dificuldade de dominar as tecnologias digitais devido à ausência de capacitações advindas dos ministérios de educação ou ao fato de essas capacitações serem exercidas com o uso das próprias tecnologias.

Segundo, como competência, o BM refere-se à qualidade e, nesta pesquisa, considera-se que não é apenas a predominância dos instrumentos tecnológicos que faz um ensino bom ou ruim, mas a existência de bons atributos nesses instrumentos (se existem aparelhos tecnológicos e internet boa, se existe formação presencial para os professores dominarem esses meios de trabalho, entre outros). Concorde-se com Torres (1998), que afirma que é importante ver o modo particular de se relacionar e se complementar, isto é, o fornecimento da tecnologia sem capacitação docente pode ser um investimento inútil.

No documento “Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças: os custos e a resposta ao impacto da pandemia de Covid-19 no setor de Educação na América Latina e Caribe” (BANCO MUNDIAL, 2021), são feitos

destaques e ele tem início retomando o choque mundial sofrido pelos sistemas educacionais. Considera-se, neste documento, que a pandemia foi o maior choque da história. Sobre a situação da América Latina e do Caribe, o BM estima que, no Brasil, o percentual do déficit de aprendizagem saltará de 51% para 62,5%, representando mais de 7,6 milhões de crianças “pobres de aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2021).

Segue priorizando a reabertura das escolas de forma segura para acelerar a aprendizagem e o processo de recuperação. Também sinaliza que, nesse período de retorno, os sistemas educacionais estão melhores, mais eficazes, igualitários e resilientes (BANCO MUNDIAL, 2021). Verifica-se a abordagem que apresenta a pandemia de Covid-19 como uma oportunidade para as escolas, incluindo o uso das tecnologias digitais, que, para o BM, com uma utilização inteligente, obter-se-á a oportunidade a longo prazo para o aumento da eficiência do ensino e da aprendizagem dos mais vulneráveis.

Para Iijima *et al.* (2022), os termos “eficazes”, “igualitários” e “resilientes” são apresentados, no contexto do BM, como *slogans* da educação. Shiroma e Evangelista (2014) explicam que as classes burguesas organizam as próprias propostas na educação com uma ciranda de *slogans* que advêm do setor empresarial. Esses *slogans* foram propagados pelos OOs com a narrativa de escolas eficientes para o alívio da pobreza. Ao desenvolver alunos eficientes, a escola será eficaz e terá um maior score nas avaliações, o que, para o BM, está relacionado a melhores resultados na aprendizagem.

Entretanto, a propagação pela busca de uma escola eficaz propala a “responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos, por meio da incorporação de uma nova racionalidade para orientar suas práticas, concretizando a gestão por resultados” (ZARDINI, 2014, p. 2). Como resultado, tem-se a implementação de uma gestão empresarial nos moldes da NGP dentro do sistema escolar, que considera que, caso os scores sejam baixos, a consequência será um menor capital humano e uma maior pobreza social. Desconsidera-se que essa pobreza é produzida como um resultado das contradições da sociedade capitalista.

O documento também relata as consequências das escolas fechadas com a perda de capital humano e produtividade, uma vez que os estudantes do grupo de renda mais baixa têm um risco maior de abandono, podendo essa evasão aumentar 15% na América Latina e no Caribe por causa da pandemia de Covid-19. Explica o

bem-estar socioemocional dos alunos que se encontram em risco por falta da merenda escolar e demonstra a preocupação dos estudantes que antes frequentavam instituições do setor privado e estão se matriculando em escolas públicas. Esse contexto resulta em uma carga financeira adicional aos governos, impondo-se como mais um déficit de financiamento (BANCO MUNDIAL, 2021).

Sobre o retorno às aulas presenciais, o documento receita que seja aprimorado o modelo de **aprendizagem híbrida**, combinando o ensino presencial com a aprendizagem on-line (com a utilização das tecnologias digitais). O on-line pode ser presencial ou não presencial. Para os alunos mais pobres, aconselha-se a continuação do “aprimoramento do alcance e da aceitação do ensino a distância para os grupos mais desfavorecidos, como a qualidade geral da aprendizagem remota, será fundamental para mitigar as perdas de aprendizagem e reduzir as desigualdades” (BANCO MUNDIAL, 2021, p. 8). Acrescenta que, como estratégia, os países continuem a desenvolver capacidades que assegurem uma aprendizagem on-line de alta qualidade, lembrando que o ensino, nesse modelo, requer a combinação de habilidades tecnológicas e pedagógicas.

Sobre os países que não retornaram às aulas presenciais, o BM relata que é devido à falta de preparação. Essa reabertura, muitas vezes, fica a cargo do diretor. Diante disso, pede apoio aos ministérios da educação para apoiar esses profissionais, além do acesso e da agilidade na vacinação dos professores, que são linha de frente do sistema escolar (BANCO MUNDIAL, 2020).

Quando retornar às aulas, explica a importância de ter mais tempo de aula, reforços para os alunos, simplificação dos conteúdos ou aceleração de aprendizagem para obter bons resultados. Enfatiza que as opções de tecnologias podem facilitar a transmissão de conteúdo e a comunicação entre alunos e professores, além de auxiliarem no monitoramento do desempenho dos estudantes. Exemplifica que, com a exploração das plataformas digitais, é possível avançar para uma nova etapa do desenvolvimento educacional, oferecendo uma melhoria de aprendizagem e uma gestão educacional mais fortalecida (BANCO MUNDIAL, 2020).

Sobre o monitoramento e o desempenho dos alunos, com o uso das plataformas digitais, como foi apresentado nas seções anteriores, tem-se a extração de dados, que representa a coleta dos conteúdos dos usuários que acessam as plataformas e são vendidos para a produção de novos sistemas e serviços, a fim de

que as empresas obtenham lucros. Com a realização de atividades, provas e outras atividades educacionais, as plataformas educacionais estão “a gerar um novo ‘rentismo de dados’” (SAURA; DÍEZ-GUTIÉRREZ; RIVERA-VARGAS, 2021, p. 112, tradução nossa), visto que se tem o armazenamento de dados dos estudantes e professores. São compilados os acessos, as assiduidades, as tarefas, as avaliações e todas as interações do estudante com a plataforma. Isso faz com que outras plataformas se conectem a esses dados. Nesse sentido, tem-se a venda de informações das interações da plataforma com o estudante, além de permitir a vigilância das atividades realizadas pelos professores.

Diante disso, conclui-se que as recomendações do BM, nesse período, estavam direcionadas, primordialmente, para o desenvolvimento do capital humano, visando à produtividade desses alunos para o mercado de trabalho. Essa narrativa faz um apelo ao “ao senso comum segundo o qual, necessariamente, quem tiver melhor educação terá mais oportunidade” (CORAGGIO; CORULLÓN, 1998, p. 107). Nota-se que é perpetuada a continuidade da TCH nas políticas orientadas pelo BM desde que ela iniciou o direcionamento do financiamento aos países signatários com base no desenvolvimento de políticas educacionais. Logo, conclui-se que o BM não se ausentou da função de investir na capacitação de recursos humanos para o mercado de trabalho.

Outra questão apresentada pelo BM é a ênfase para que ocorra a reabertura da escola antes do controle epidemiológico da pandemia de Covid-19. Essa questão corrobora com as definições feitas pelo CNE juntamente com o MEC, que solicitavam que as escolas se programassem para o retorno das aulas presenciais, desconsiderando a sinalização de profissionais da saúde para o aumento de transmissibilidade do vírus.

Nos pareceres nº 11/2020 e nº 15/2020, o MEC e o CNE visam ao retorno das aulas presenciais. Consequentemente, os professores voltariam aos postos de trabalho. Entretanto, com a desvalorização da aplicação da vacina enunciada pelo presidente Bolsonaro e a inexistência, naquele período, de imunização para a classe docente, entende-se que era indiscutível a ocorrência do referido retorno. No entanto, o BM orientava que esse retorno fosse uma prioridade das políticas nacionais, verificando-se um ruído de interesses entre o governo brasileiro e o BM.

Nas publicações analisadas, o BM orienta que o retorno às aulas presenciais ocorra concomitantemente com a utilização das TDICs no ensino não presencial, isto

é, seja instaurado o modelo híbrido de ensino. Essas recomendações também foram referidas pelo CNE, com a solicitação do uso das TDICs e das plataformas digitais no sistema escolar. Porém, como apresentado, essas eram plataformas educacionais privadas, como WhatsApp, videoaulas gravadas e on-line, aplicativos, entre outros.

Algumas dessas plataformas de empresas privadas são consideradas “gratuitas” e desenvolvidas pelas empresas que compõem as *Big Five*, como é o caso da Google e da Microsoft. Pretto *et al.* (2021) definem três apontamentos que podem refletir o interesse dessas empresas em fornecer as plataformas gratuitas para o sistema educacional, nomeadamente, no período pandêmico de Covid-19. O primeiro é o interesse de que as crianças se acostumem, desde a tenra idade, com o uso desses softwares, com a familiaridade e a fluência no uso dos sistemas. Como resultado, tem-se o massivo armazenamento de dados na “nuvem” sobre a vida desses indivíduos, possibilitando, com os algoritmos, moldar os comportamentos desses sujeitos, atingindo o objetivo do capital.

O segundo ponto, que é o do interesse das empresas com a utilização das plataformas no sistema escolar, dá-se com base na consolidação do mercado, que “leva a interação com alguns sistemas de uma empresa ao cruzamento de dados com informações de outros sistemas da mesma empresa ou, ainda, de terceiros” (PRETTO *et al.*, 2021, p. 236). Um exemplo que os autores citam é o da Microsoft, que se relaciona com o GitHub e o LinkedIn, e pode gerar uma **triangulação que viola a privacidade** (*privacy violating triangulation*), que ocorre com a junção de dados que, na aparência, parecem inocentes, mas, na essência, podem violar a privacidade do usuário.

Por exemplo, o professor, no sistema de ensino, pode usar uma plataforma educacional para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, mas essa plataforma se relacionar com outra plataforma a qual supre os dados desse profissional sem o consentimento dele. Cria-se o alerta de que “esses dados podem ser gerados por anos (inclusive décadas) se observarmos os discentes do ensino básico que utilizam esses serviços ‘gratuitos’” (PRETTO *et al.*, 2021, p. 237).

O terceiro ponto é a preocupação com a infraestrutura tecnológica das instituições e redes. Isso, pois, com a utilização das plataformas digitais de empresas privadas que comprometem a dimensão pública, pode ocorrer a “atrofia da capacidade interna das instituições que sofrem ao longo dos últimos anos brutais

cortes orçamentários; assim, possibilitam que essas soluções privadas adentrem nas instituições de forma avassaladora” (PRETTO *et al.*, 2021, p. 237).

Os autores alertam que essa preocupação parte da lógica de que as redes de ensino são as corresponsáveis pelos dados e privacidade dos alunos, mesmo quando estão utilizando as plataformas. Os alunos, os professores e a rede de ensino obtêm pouca clareza sobre os termos de uso e privacidade dos usuários. Nessa lógica, é importante enfatizar que as plataformas digitais não são simples meios de comunicação, uma vez que elas têm uma infraestrutura frágil que depende de atores privados que nem sempre estão alinhados ao interesse público.

Na pandemia de Covid-19, como foi analisado, as políticas para uso das TDICs, nomeadamente, das plataformas digitais, foram orientadas tanto pelo MEC como pelo BM. Constatou-se que essas políticas foram sugeridas para a continuidade após o retorno das aulas presenciais, dentro das salas de aula, bem como reposição e/ou reforço escolar e monitoramento dos alunos. Contudo, esta pesquisa sinalizou a preocupação com a presença de estratégias privatistas no sistema escolar com o uso das plataformas educacionais, uma vez que essas empresas são sustentadas pelos dados que são coletados e, posteriormente, fornecidos para outras empresas privadas, tornando alunos e professores reféns do capitalismo de plataforma⁶⁸.

Por fim, nesta análise, conclui-se que as recomendações fornecidas atribuem ênfase à criação de capital humano, em consonância com uma agenda que visa às políticas neoliberais, voltadas para a criação de empregabilidade e oportunidades após a pandemia de Covid-19.

⁶⁸ Sobre o capitalismo de plataforma, retomar a página 118.

5. CONCLUSÃO

A presente tese investigou as políticas educacionais implementadas pelo MEC na efetivação da utilização das TDICs no processo de trabalho do professor da Educação Básica, a fim de identificar as orientações recorrentes com a influência do BM. Para concretizar a análise, esta pesquisa se pautou nas seguintes questões/problemas: 1) quais são as orientações das políticas educacionais para a utilização das TDICs no processo de trabalho do professor da Educação Básica nas gestões do MEC de 1995 a 2022? 2) Quais foram as recomendações do BM e a influência dele nas políticas educacionais brasileiras no que diz respeito ao incentivo da utilização das TDICs no processo de trabalho do professor da Educação Básica durante 1995 a 2022?

Para responder às questões apresentadas, utilizou-se a periodização histórica, com o objetivo de organizar os dados por períodos e, como resultado, obter a compreensão do fenômeno proposto nesta pesquisa. O primeiro período analisado, com recorte temporal de 1995 a 2002, iniciou-se com um resgate histórico sobre a constituição do trabalho e o desenvolvimento das TDICs. Verificou-se que, na fase da industrialização denominada Indústria 1.0, as máquinas se tornaram elementos fundamentais no processo de trabalho. Já na Indústria 2.0, obteve-se a criação das seguintes tecnologias: eletricidade, motor a combustão, produtos com base científica, aço e primeiras tecnologias de comunicação, como o telégrafo e, posteriormente, o telefone. Na Indústria 3.0, obteve-se a microeletrônica, que possibilitou a melhoria do desempenho dos semicondutores e a fabricação de microeletrônicos.

Salientou-se que essa conjuntura histórica de desenvolvimento das forças produtivas e meios de produção foi possível com o trabalho humano, sendo esse “um aspecto definidor do seu ser, tal como a técnica, porque não se pode conceber o indivíduo humano senão em sua qualidade de trabalhador” (PINTO, 2005, p. 414).

Em outras palavras, nesta investigação, objetivou-se demonstrar que a criação de qualquer máquina ou tecnologia apresentada só foi possível por meio da força de trabalho, a qual o homem transfere de si para os meios de trabalho, podendo esse ser físico ou mental.

Ainda na Indústria 3.0, no contexto neoliberal, expandiu-se a internet para a sociedade, com o aperfeiçoamento dos computadores e a invenção do WWW. Esse

contexto de infraestrutura possibilitou a incorporação privada do financiamento e a criação de bens de serviços direcionados para TDICs, sobretudo, aquelas com nexos às empresas do Vale do Silício. Como resultado, obteve-se a concentração de conhecimento científico-tecnológico com a expansão dos lucros para diversos segmentos, incluindo o social.

Nesta seção, também foram analisadas as políticas educacionais publicadas pelo MEC, a fim de pesquisar as recomendações para a utilização das TDICs. Constatou-se que, nesse período, consolidou-se a reforma educacional, sendo pautada pela lógica neoliberal e com bases ideológicas da NGP. Encontrou-se, desse modo, um terreno propício para enfraquecer as instituições públicas e ampliar o mercado educacional das TDICs.



Nesse contexto, sob o governo de FHC, o Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, em seu discurso de governo, tanto no primeiro quanto no segundo mandato, sinalizou a parceria com instituições privadas (Banco Itaú, Coca-Cola, Fundação Bradesco e Fiat) para o desenvolvimento de políticas educacionais que englobassem a utilização das TDICs no trabalho do professor, além da expansão de investimentos do próprio MEC para o aperfeiçoamento das TDICs. Isso se alinha às políticas perpetuadas pelos reformadores educacionais, que visam tornar a escola um investimento lucrativo como o das empresas.




Sob a gestão do ministro, também foram executados os programas PAT e TV Escola, com televisão, videocassete, antena parabólica e caixas de fitas VHS que autorizavam o acesso do professor e do aluno a esses meios de trabalho. Foi possibilitada a formação continuada dos professores por intermédio de um canal de televisão dirigido pelo terceiro setor (Fundação Roquette Pinto).




O ProInfo, criado nesse período, buscou universalizar o uso de TDICs para a capacitação dos professores, objetivando desenvolver, nos alunos, o capital humano que respaldasse a produtividade e o acesso à empregabilidade. Contudo, como os demais programas, ele não apresentou a aceitação dos professores, em decorrência da ausência de infraestrutura escolar para suportar os equipamentos tecnológicos, do número inadequado para a quantidade de alunos matriculados em sala de aula e das capacitações ineficientes. Durante a gestão do ministro, foi aprovado o PNE (2001-2010), com metas e estratégias para a ampliação das infraestruturas e com contribuições do setor privado para a qualificação dos professores e aquisição de meios de trabalho para ampliação das TDICs em seu trabalho na sala de aula.






Respondendo ao primeiro questionamento, nesta seção, **concluiu-se que as orientações das políticas educacionais do MEC para a utilização das TDICs no processo de trabalho do professor da Educação Básica na periodização de 1995 a 2002 foram conduzidas para a ampliação exaltada, por meio da divulgação nos documentos oficiais, de parcerias com as instituições privadas, autorizando que elas adentrassem no sistema escolar. Essas instituições estavam alinhadas aos fundamentos neoliberais e da NGP, com configuração para a mercantilização do ensino.**


As políticas educacionais nesse período explicitaram que, **no trabalho do professor, ele utilizaria as TDICs para formar capital humano para a empregabilidade e a produtividade, respondendo, também, aos interesses das empresas privadas.** Diante disso, constatou-se que as **TDICs se configuraram como um elemento vital para a acumulação de capital e que estavam por trazer mudanças não apenas para o mundo do trabalho, mas também às políticas sociais, como é o caso da educação.**



Por conseguinte, **esta tese analisou as recomendações do BM para uso das TDICs no trabalho do professor no recorte temporal de periodização de 1995 a 2002.** Neste período, o BM fazia uso da narrativa do combate à pobreza, ao afirmar que, para erradicá-la, era necessário que os países formassem uma população apta para o mercado de trabalho. Com isso, **perfez que era pertinente a criação de reformas educacionais nos países signatários para formar capital humano.** Subordinado a essa teoria, o **BM define o receituário para reduzir a pobreza e o analfabetismo apoiado na modernização tecnológica, na abertura econômica, nas privatizações e nos fundamentos da NGP e do neoliberalismo, coincidindo com a reforma educacional proposta pelo governo FHC.**



O BM, no documento “Prioridades y Estrategias para la Educación: Examen del Banco Mundial” (BANCO MUNDIAL, 1996), **recomendou que os sistemas escolares utilizassem as TDICs para: criação de capital humano; desenvolvimento de competências tecnológicas básicas nos alunos; utilização de instrumentos escolares tecnológicos, como rádio e computadores, para aumentar a eficiência e o desempenho dos alunos; formação a distância para os professores devido à rentabilidade de custos para o Estado; e uso das TDICs para que haja uma maior eficiência na educação.**



O segundo documento investigado, “Estrategia Sectorial de Educación” (BANCO MUNDIAL, 2000), **explica a importância do EaD para a redução de custos e**

capacitação em sala de aula. Porém, nesta pesquisa, conclui-se que o BM recomenda que esse modelo de capacitação do corpo docente ocorra a distância, pois sabe-se que é uma medida paliativa em serviço, ao contrário de investir na formação inicial e em serviço, de forma que se garanta a efetividade da aprendizagem constante desse profissional.

Além disso, houve a criação de um site sob o domínio do BM em que os países signatários podem colocar as experiências consideradas exitosas dos professores no uso das TDICs e ser modelo para os demais profissionais. Todavia, como foi analisado, é pertinente observar que esses modelos de políticas consideradas exitosas dificilmente são apresentados numa visão de como efetivamente essas políticas aconteceram em sala de aula, pois “os aspectos organizacionais da transformação e da reforma educativa, com frequência, fatores críticos de seu êxito ou fracasso, estão geralmente ausentes tanto do diagnóstico como da proposta” (TORRES, 1998, p. 150).

Esse contexto pode trazer ao professor uma generalização ou culpabilização de como deve ser realizado o próprio trabalho em sala de aula. No entanto, as experiências consideradas exitosas são apresentadas de forma a suprimir a maneira como realmente ocorreu a dinâmica e não mostram a complexidade de determinada política, somente os processos de inovação positivos da política que se propõe.

Respondendo ao segundo questionamento, conclui-se que, concomitantemente ao documento anterior, o BM define a importância do setor privado na prestação de serviços que são de responsabilidade do Estado. Recomenda-se que as empresas assumam os meios de trabalho do professor em sala de aula, como equipamentos tecnológicos, para reduzir os custos dos países. Constatou-se a subordinação e o receituário que priorizam a lógica empresarial, a fim de que a educação se torne um mercado promissor com a venda de capacitação, equipamentos e instrumentos de mediação.

Diante disso, perfaz mostrar os seguintes pontos: o primeiro é o de que o BM mostra uma orientação para que se invista nas pessoas, sobretudo, nos alunos da Educação Básica, com base na TCH, pois elas terão um melhor acesso aos serviços básicos e serão capacitadas para a empregabilidade. Porém, como se buscou efetivar nesta pesquisa, essa teoria representa uma falácia, uma vez que, para a funcionalidade do capitalismo, é necessário que se tenha uma reserva de trabalhadores disponíveis, independentemente das qualificações de ensino.

Concorda-se com Coraggio (1998), que afirma que, para se tornar efetivo, era necessário um maior crescimento da demanda por trabalho, o que exigiria investimento em todos os níveis da educação e em outros setores da sociedade, sendo esse econômico e social.



O segundo ponto diz respeito à capacitação inicial, aquela que acontece em seu *lôcus* de trabalho, com a utilização das TDICs. Notou uma fascinação das políticas, tanto do MEC quanto do BM, por esses instrumentos. Entretanto, esquece-se de que “a tecnologia de ponta pode ser mal utilizada e mal aproveitada, que também a educação a distância pode reproduzir o modelo de ensino tradicional e transmissor do qual pretende-se fugir” (CORAGGIO, 1998, p. 163). Portanto, buscou-se enfatizar esses pontos, pois compreende-se que o BM parte de uma regulação transnacional, visando apresentar um “manto de cientificidade” (CORAGGIO, 1998, p. 167), ao conduzir as próprias políticas. Também foram evidenciadas fragilidades nas propostas.




Na terceira seção, foram examinados os resultados perpetuados pelas TDICs no que diz respeito à segunda fase da periodização, limitada de 2002 a 2019, nas políticas educacionais para o trabalho do professor da Educação Básica evidenciadas pelo MEC, e o alinhamento e o distanciamento com as orientações fornecidas pelo BM. Inicialmente, foram apresentados os contextos político e social daquele período, com o avanço das plataformas digitais e de empresas que perpetuaram o ecossistema de plataformas, sendo essas as *Big Five* (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft).



Porém, antes de apresentar o avanço das plataformas digitais no contexto da Indústria 4.0, foram analisados os governos Lula, momento em que se perduraram as políticas voltadas para as empresas privadas. Em seu programa de governo, Lula sinalizava que as tecnologias seriam as disseminadoras do conhecimento e era necessário desenvolver habilidades e competências tanto no professor como no aluno para a utilização das TDICs. Já o Ministro da Educação Cristovam Buarque (2003-2004), em seu discurso de posse, ressaltou a importância da diminuição e do enxugamento do Estado para o favorecimento das instituições privadas (EQUIPE UNIVERSIDADES..., 2003; DAVIES, 2004).


Foi criado o programa TVEDI, que oferecia canais em emissoras que veiculavam notícias de Brasília, além daquelas que eram de fundações sem fins lucrativos (TV Mackenzie e Canal Futura). O programa objetivava acabar com a

exclusão, mas concluiu-se que ele resultou em avanços na inclusão excludente, ou seja, na criação de uma inclusão precária, a qual exclui para incluir posteriormente.




O próximo ministro analisado nesse recorte temporal da periodização foi Tarso Fernando Genro (2004-2005), que desencadeou o ProUni e voltou com as políticas para o Ensino Superior. Logo em seguida, foi nomeado um novo ministro, Fernando Haddad (2005-2011), que criou o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, visando formação continuada para os professores com o uso das TDICs (vídeo, TV, informática, rádios e impressora). Esse ministro tinha, como objetivo, formar o professor para que ele tivesse a oportunidade de formar valores e competências e habilidades nos alunos. Esse programa disseminou o EaD e o desenvolvimento da UAB, que teve como finalidade expandir a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância no Brasil.

No governo posterior, o de Dilma, foi mantido Fernando Haddad no primeiro ano de governo. Posteriormente, Dilma nomeou, como Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, que iniciou programas, como Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), deu continuidade ao Ciências sem Fronteiras e promoveu a consolidação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e Sistema de Seleção Unificada (SISU). Por conseguinte, como investigado, nomeou-se José Henrique Paim como ministro, que participou das discussões de um novo PNE (2011-2020).




Nessa conjuntura, o Brasil vivenciava uma crise política que se aprofundava com o agravamento da crise econômica internacional, resultante da crise imobiliária de 2008, ocorrendo rebeliões e manifestações por todo o país. Dilma buscava se reeleger para o 2º mandato e, no programa de governo, afirmou que a prioridade seria desenvolver uma sociedade do conhecimento pautada na tecnologia e na inovação (OS 13..., 2010). Foram investigados conceitos referentes ao conhecimento e à inovação, o que nos permitiu concluir que eles imbricam na narrativa de novas aprendizagens em consonância com as tecnologias.




Cabe lembrar, também, que, com a proposta da Indústria 4.0, as TDICs desenvolveram-se de modo célere, com a criação de veículos autônomos, impressão 3D, robótica avançada, a IA e a Internet das Coisas. Posteriormente, investigou-se como ocorreu a substituição do trabalho vivo pelo processo das ferramentas automatizadas e robotizadas sob o comando das TDICs. Isso resultou na ampliação do trabalho informal, terceirizado e flexível sob a égide do trabalho

uberizado, do contrato de zero hora, do trabalho em nuvem, dos trabalhadores de fazendas de cliques e outros modelos considerados da classe-que-vive-do-trabalho.



Esse modelo de classe se perpetuou sobre a dependência das plataformas digitais, consideradas, nesta pesquisa, como plataformização do trabalho, que, como foi investigado, permaneceu sobre a precarização do trabalho com a ausência de contratos e o imperativo da falsa denominação de empreendedores e “vias de justificação de modo de ser e aparecer do capital” (GROHMANN, 2020c, p. 100).

Por conseguinte, ao compreender que a plataformização educacional refere-se à inserção das plataformas digitais no contexto escolar, constatou-se que essas plataformas são impulsionadas pelos algoritmos e visam à ampliação do lucro no sistema escolar. Majoritariamente, as plataformas digitais educacionais estão relacionadas às *Big Five*, que são as empresas consideradas guardiãs dos fluxos de dados e alimentam o sistema educacional. Porém, no Brasil, concluiu-se que existem outros grupos educacionais que concorrem entre si, como Pearson, Somos Educação, Santillana, Positivo e Objetivo (SOUZA; VOLSI; MOREIRA, 2020), na venda de apostilas, currículos, materiais e capacitação.



A conjuntura vivenciada na fase da Indústria 4.0 perdurou nas políticas do MEC no período analisado. Em 2013, Dilma venceu as eleições e nomeou, como Ministro da Educação, Cid Gomes (2015), ficando três meses no cargo. O novo ministro da pasta torna-se Luiz Cláudio Costa (2015), que também perpetuou seu mandato em pouco tempo, sendo substituído pelo retorno de Aloizio Mercadante (2015-2016), que criou um grupo de trabalho para discutir a regulação da EaD e medidas de utilização das TDICs para a formação de professores iniciais na UAB.

Com a ampliação da crise política ocasionada pela aliança entre a Lava Jato, mídia, judiciário e legislativo, houve a retirada de Dilma do governo por meio de um *impeachment*. Porntato, assumiu o vice, Michel Temer, que iniciou o governo com a aprovação da Lei nº 13.334, de 13 de setembro de 2016, que criou o PPI e a Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016, com o limite de gastos do Governo Federal. O resultado foi a diminuição do orçamento público para a educação e a juridicidade da ampliação das parcerias público-privadas no sistema escolar.

O Ministro da Educação Mendonça Filho (2016-2018) encaminhou para aprovação a Reforma do Ensino Médio, o projeto profissionalizante às mulheres e o PIEC, sendo esse último um programa em consonância com a estratégia 7.15 do

PNE, com o objetivo de universalizar o acesso à internet em alta velocidade e o uso pedagógico das TDICS. Verificou-se que o programa, mesmo que, aparentemente, buscasse focar no uso pedagógico, na essência, mostrou-se preocupado com o acesso à universalização da internet para a inclusão dos alunos.

No Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, investigou-se que o enunciado sobre o uso pedagógico das TDICs nas escolas não é explicitado, tampouco definido. A lei também define que será ofertado acesso gratuito aos professores a materiais pedagógicos digitais, plataformas educacionais e contratação de serviços e acesso à internet para as escolas.

Concomitantemente, o documento “Programa de Inovação Educação Conectada” (BRASIL, 2017b) define que o PIEC será dirigido pela Teoria das Quatro Dimensões (*Four in Balance*), desenvolvida pela Kennisnet Foundation, uma organização pública da Holanda que defende a implantação de TDICs no ensino escolar. Logo, o PIEC está baseado em quatro dimensões, sendo estas: visão, competência, conteúdo e recursos digitais e infraestrutura.


Nesse modelo de política, conceitos-chave, tais como qualidade, valores, melhoria da gestão e equidade, são utilizados para definir o uso das TDICs para o MEC. Com isso, discorreu-se sobre esses conceitos com uma visão crítica, que sucedeu ao entendimento que advém do setor do empresariado, que maximizou o trabalho do professor, resultando na precarização de suas relações laborais, e buscou descentralizar e desburocratizar o sistema escolar. Como resposta, tem-se a transferência dos serviços públicos para o privado.

Outros conceitos que apareceram no PIEC, com base na Teoria das Quatro Dimensões, foram a competência e a utilização dos recursos de forma eficaz. Eles buscaram fazer com que o professor fosse avaliado e certificado, com o objetivo de reconhecer o próprio trabalho. Entretanto, como se constatou na pesquisa, a lógica das competências também advém do setor produtivo e resulta na responsabilização do professor pela ineficácia da aprendizagem, que, majoritariamente, desconsidera que ela, muitas vezes, é gerada pelas contradições decorrentes do capital.

Com base no PIEC, nesse período, foi lançada a Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais em parceria com universidades federais, fazendo a unificação dos programas em andamento nas gestões anteriores, além do acesso aos conteúdos para a formação de professores com empresas parceiras (Fundação Lemann, SaferNet, Instituto Crescer, Instituto EducaDigital, Futura, Impulsiona



Educação, Esportiva, Instituto Península, AEF - Brasil e Telefônica Fundação Vivo). Ecoa-se, desse modo, a **introdução de empresas do terceiro setor e privadas no processo de capacitação dos professores sob o domínio de uma plataforma educacional pública**. Logo em seguida, foi empossado como ministro Rossieli da Silva Soares (2018), em que, nos sete meses como ministro, manteve a continuidade do PIEC.

 Dessa maneira, respondendo ao primeiro questionamento, **conclui-se que as orientações do MEC para a utilização das TDICs no trabalho do professor da Educação Básica no período de 2003 a 2019 perpassaram pela criação de programas direcionados à capacitação do professor em sala de aula**. Como resultado, **verificou-se: a narrativa para o favorecimento das instituições privadas; a formação das competências e das habilidades do professor e do aluno; a disseminação do EaD; a busca pela universalização da internet; o PIEC, que visava à qualidade, aos valores, à melhoria da gestão e à equidade com o uso das TDICs no trabalho do professor; e o estabelecimento de parcerias com empresas privadas em plataformas de domínio público**.

Em seguida, com o objetivo de responder ao segundo questionamento, foi analisado o BM na periodização de 2003 a 2019, com a pesquisa dos seguintes documentos: “Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2011) e “Aprender: para hacer realidad la promesa de la educación – Panorama General” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018).

No primeiro documento, **evidencia-se que o BM sinaliza que a educação deverá ser para todos e que o objetivo dela será criar competências e habilidades para o mercado de trabalho, a fim de desenvolver capital humano e reduzir a pobreza**. Enfatiza recomendações conduzidas pela NGP e a reforma educacional no sistema escolar, ao discorrer que ela será financiada tanto pelo setor público como privado, atingindo tanto professores como alunos. O **documento relata que as mudanças políticas e tecnológicas modificaram os perfis dos empregos**: assim, é preciso capacitar o aluno com a utilização de uma aprendizagem acelerada.

Na análise do segundo documento “Aprender: para hacer realidad la promesa de la educación – Panorama General” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018), o BM salienta que os países precisam obter uma educação inclusiva que vise ao emprego, aos rendimentos, ao salário e à redução da pobreza. **Explica que as competências**



são fundamentais para a inclusão, com o intuito de manter os professores com interesse no sistema escolar e os alunos no mercado de trabalho.



Solicita que as escolas passem por um novo ajuste, a fim de capacitar os professores para que possam ser gerentes de si no trabalho em sala de aula, com base nas metas e nas avaliações. Para isso, reforça que os professores precisam de insumos, como equipamentos tecnológicos. Contudo, é necessário que obtenham uma capacitação, para que saibam utilizar os insumos.



Portanto, respondendo ao segundo questionamento, constatou-se que há a influência do BM nas políticas educacionais do MEC, pois o BM buscou recomendar a capacitação dos professores com base na criação de competências e habilidades para uso das TDICs, o que também se considerou presente nos documentos do MEC investigados.



Além do mais, o BM explicou a importância de estabelecer parcerias com instituições privadas. As políticas do MEC resultaram na expansão do fornecimento de meios de trabalho tecnológicos e na oferta de capacitação por meio de plataformas educacionais que obtêm parcerias com as instituições elencadas. Sobre a infraestrutura, o BM objetiva que os países invistam naquelas direcionadas para a inovação, influenciando o MEC, que lançou o PIEC e o TVEDI, perpetuando a política de que o modelo de infraestrutura deverá estar baseado na inovação.



Na última periodização investigada nesta pesquisa, que compreende o recorte de 2020 a 2022, examinou-se o desenvolvimento das TDICs durante o período de avanço da Covid-19 no Brasil. Foi analisada a ênfase nas plataformas educacionais e a maneira como foram construídas as diretrizes perpetuadas pelo MEC e BM.



Iniciou-se a seção com um breve contexto das principais crises epidêmicas e pandêmicas mundiais. Relatou-se a Praga de Justiniano, a Peste Negra, a varíola, a influenza, a Síndrome Respiratória Aguda, a gripe suína e o mais recente vírus, o SaRs-CoV-2, que ficou conhecido como coronavírus, sendo o vírus causador da doença respiratória denominada Covid-19. Esse último vírus foi considerado pela OMS uma pandemia de alta transmissibilidade, que, no começo, já modificou as relações sociais, econômicas e sanitárias no contexto mundial, interferindo, nomeadamente, nos países periféricos.

A pandemia de Covid-19 também modificou as relações de trabalho, pois era necessário o distanciamento para evitar a transmissão do vírus. Diante disso, diversas cidades, incluindo as brasileiras, tiveram que realizar o lockdown, e o

trabalho não presencial foi a possibilidade da classe trabalhadora de continuar a responder às exigências do capital. Contudo, como foi apresentado nesta investigação, a classe mais pauperizada precisou continuar a buscar meios de trabalho para a sobrevivência, sendo esses, majoritariamente, os precarizados.

Nesse período, os países foram assolados pela infodemia, com excesso de falsas informações que foram espalhadas instantaneamente pela internet, confundindo a população e o repasse das orientações sanitárias com base em estudos científicos. Para além da infodemia, a vulnerabilidade da população também se exarou, com a dificuldade do acesso à vacina, pois o Governo Federal a tratava como uma questão individual, ao contrário de assegurá-la como uma política efetiva de imunização do SUS.



Nessa conjuntura, as plataformas digitais se expandiram nas relações de trabalho, nas relações pessoais e no sistema escolar. Constatou-se que empresas das *Big Five* aumentaram a margem de lucro e produtividade, uma vez que uma quantidade de trabalhadores encontrou, nessas plataformas, a possibilidade de continuidade do trabalho. Além dessas, outras plataformas, tais como Uber, iFood, Loggi e Rappi, tornaram-se os principais meios de trabalho para a classe trabalhadora.



Concluiu-se que esse contexto expandiu a informalidade e asfixiou qualquer vínculo entre empresa e trabalhador, com a ausência de direitos reguladores e subordinação ao capitalismo. Diante disso, esta pesquisa apresentou algumas alternativas que vão além do trabalho em plataformas digitais, sendo caracterizadas por três movimentos que foram investigados: 1) regulação do trabalho nas plataformas digitais; 2) organização coletiva dos trabalhadores; e 3) construção de outras lógicas de organização de trabalho, como o cooperativismo de plataforma. Esses três movimentos visam à regulação, com o cooperativismo de plataforma, e à organização coletiva, com a solidariedade entre a classe trabalhadora e a construção de uma organização de trabalho por meio da resistência. Todavia, sinaliza-se para a continuidade de pesquisas, ações e programas que desenvolvam importantes avanços sobre os temas de alternativas.



Por conseguinte, foram pesquisadas as políticas educacionais do MEC no período caracterizado por políticas neoconservadoras, incentivando uma guerra cultural, teoria contra o marxismo cultural, doutrinação marxista, narrativa contra o que esses indivíduos denominavam “ideologia de gênero” e Escola Sem Partido.

Como primeiro ministro da pasta, Ricardo Vélez Rodríguez (2019) ressaltou, em seu discurso de posse, que iria valorizar os professores e a atenção básica. Constatou-se narrativas contra os fundos internacionais, pois, para o ministro, eles não se adequavam aos costumes brasileiros e à ausência de políticas efetivas para educação, recebendo críticas do empresariado brasileiro.

Após as críticas excessivas, Ricardo Vélez Rodríguez foi exonerado, sendo substituído por Abraham Weintraub (2019-2020), que bloqueou orçamentos para universidades públicas e realizou cortes orçamentários para a Educação Básica. Além disso, reestruturou o PIEC, fornecendo, para as escolas contempladas, ampliação da infraestrutura tecnológica e aquisição de dispositivos eletrônicos. Para isso, contou com o financiamento de parcerias com instituições privadas (Fundação Lemann e Fundação Itaú Social), constatando-se a ampliação do processo de mercantilização a partir das orientações reformadoras neoliberais.

Com o início da pandemia de Covid-19, o MEC, juntamente com o CNE, passou a deferir recomendações em pareceres e resoluções que aspiravam o retorno do ensino presencial, mesmo com a continuidade da transmissibilidade e a ausência de imunização dos alunos e dos professores. O uso de plataformas educacionais, aulas gravadas, vídeos educativos, testes on-line, aquisição de equipamentos, atividades on-line, patrocínio de pacote de plataformas, utilização de mídias sociais, formação e capacitação EaD para os professores e o fortalecimento da EaD foram as principais orientações que perpetuaram nesses documentos.

No ano de 2020, após polêmicas em reuniões ministeriais, Abraham Weintraub é demitido e Milton Ribeiro (2020-2022) é nomeado como Ministro da Educação. Com o enunciado de ser a favor do *homeschooling*, o ministro afirma que, com a pandemia de Covid-19, foi possível verificar que esse modelo de ensino funciona. Diante disso, nesta pesquisa, realizou-se uma análise crítica que demonstrou que essa narrativa se apresenta a favor ao neoconservadorismo e desconsidera o trabalho do professor durante o período pandêmico de Covid-19, uma vez que ele foi indispensável para a continuidade do trabalho, mesmo com a expansão da precarização do serviço advinda da ausência de políticas educacionais.

Inferiu-se, também, que, com a pandemia de Covid-19, foi amplificado o uso das plataformas digitais no contexto da educação, corroborando com as recomendações do CNE. Essa conjuntura fez com que o trabalho remoto se expandisse massivamente, principalmente com o uso das TDICs, visto que os

professores não receberam formação e não foram consultados sobre a viabilidade desse modelo de ensino. Ademais, verificou-se um movimento das instituições privadas pelo retorno das aulas presenciais, mesmo com a continuidade da transmissibilidade do vírus, o que foi apoiado pelo Ministro da Educação, que culpabilizou os professores e os sistemas educacionais.

Após denúncias de um gabinete paralelo no MEC, sendo dirigido por pastores, Milton Ribeiro deixou o cargo e Victor Godoy Veiga assumiu a pasta em 2022, seguindo os ministros anteriores, com a criação de ínfimos programas, sendo o mais visível o Programa Recupera Mais Brasil, alinhado à Política Nacional de Alfabetização e criado em parceria com universidades federais, visando ao apoio às aulas presenciais.

Com o objetivo de responder ao primeiro questionamento, considerou-se que as orientações das políticas educacionais na gestão do MEC nesse período para utilização das TDICs se deram por políticas neoconservadoras que incentivaram uma guerra cultural, teoria contra o marxismo, ideologia de gênero e Escola Sem Partido. Verificou-se que, no período pandêmico de Covid-19, o CNE conduziu as políticas para o aligeiramento do retorno presencial, a continuidade do uso das TDICs no trabalho do professor e o fortalecimento do EaD.

Ao analisar os documentos do BM, pesquisou-se os documentos: “Pandemia de Covid-19: choques na educação e respostas de política” (BANCO MUNDIAL, 2020) e “Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças: os custos e a resposta ao impacto da pandemia de Covid-19 no setor de educação na América Latina e Caribe” (BANCO MUNDIAL, 2021).

No primeiro documento, o BM explica que, antes da pandemia de Covid-19, o Brasil vivenciava uma crise de aprendizagem e, com o fechamento das escolas, expandiu-se essa crise, com a perda de capital humano a partir da ausência do ensino presencial. Prevê que terá uma evasão escolar no retorno das aulas e aumento das desigualdades sociais entre os alunos. Entretanto, solicita que os países observem esse período de crise como uma oportunidade para serem resilientes e reconstruírem os sistemas escolares com as ações que formem capital humano para o mercado de trabalho.

Relata a preocupação com o trabalho dos professores, pois eles podem não ter uma visão clara da aprendizagem dos alunos no ensino não presencial e salienta a inquietude com as avaliações que serão realizadas nesse modelo de ensino com o

aluno. Diante disso, identificou-se uma **contradição na narrativa do BM, visto que ele defende o ensino a distância desde a conjectura neoliberal**. Contudo, na pandemia de Covid-19, ressalta a aflição, com recomendações historicamente perpetuadas.



O **documento explica que os sistemas escolares, ao utilizarem as plataformas educacionais, obterão maior alcance dos alunos**. Além do mais, **deduz que as TDICs, após o retorno das aulas presenciais, serão o melhor meio de reforço escolar e ajudarão a enfrentar as lacunas presentes na aprendizagem**.

No segundo documento analisado, é priorizado o retorno às aulas presenciais de forma segura e com a imunização dos professores e alunos. É explicado que as escolas estarão mais equipadas, eficazes, igualitárias e resilientes. Destarte, nesta investigação, foi realizado um debate sobre esses conceitos-chave, considerados *slogan* da educação. Eles propagam a responsabilização dos professores pelo desempenho do aluno, com base na gestão de resultados e nos moldes da NGP (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014).

Recomenda-se que, no retorno do ensino presencial, para os alunos mais pobres, os **sistemas escolares continuem com o ensino não presencial para recuperação da aprendizagem**. Ademais, informa a importância de haver mais tempo de aula, além da simplificação e da aceleração dos conteúdos para a obtenção de bons resultados. Salienta a **importância das TDICs nesse processo e, por fim, afirma que, com o uso das plataformas digitais, será possível alcançar uma nova forma de aprendizagem e gestão educacional**.



Com base nas exposições do BM, examinou-se, nesta pesquisa, que, na periodização do recorte temporal de 2020 a 2022, o BM sinalizou a importância da reabertura escolar com aulas presenciais, o que está em consonância com as recomendações que foram enunciadas pelo CNE e MEC. **Explica que esse retorno deve se dar com o uso das TDICs, com a ênfase nas plataformas digitais, o que se pode considerar uma regulação transnacional que influenciou, em seu discurso, as políticas do MEC**. Isso, pois, juntamente com o CNE, como foi analisado, as autoridades públicas brasileiras defenderam o retorno às aulas presenciais com o uso dessas tecnologias.



Ao findar esta tese, retoma-se que as orientações políticas para a utilização das TDICs e as recomendações do BM para o seu incentivo e utilização no trabalho do professor da Educação Básica no período de 1995 a 2022 estiveram sob os auspícios neoliberais, em que se busca aplicar no setor público, principalmente na



educação, conhecimentos e ferramentas pautadas nas TDICs, visando melhorar a eficiência, a qualidade, a gestão e o desempenho dos professores em sala de aula.

Essas recomendações se pautam no movimento da NGP e pós-NGP, com conceitos e práticas que objetivam a mercantilização do ensino, com mecanismos típicos de mercado que têm por objetivo diminuir a responsabilidade das funções estatais e, como consequência, ampliar a contratação de serviços privados na compra de ferramentas de trabalho, capacitações em serviços e acesso às TDICs, perpetuando-se um mercado promissor no sistema escolar.

Encontramos resistência por parte da classe trabalhadora, incluindo os professores, com a realização de greves e reivindicações que abordam a paralisação das aulas e a luta contra as plataformas digitais, como é o caso do Paraná, que anunciou a “greve de apps” por um dia em agosto de 2023, com o objetivo de “demonstrar a insatisfação com o modelo educacional que coloca as tecnologias no centro do trabalho pedagógico” (APP SINDICATO, 2023). Constatase, que o avanço das TDICs, somado às políticas neoliberais e conservadoras, favoreceu a criação de políticas que visam à expansão do capital, que é “como um vampiro, que se reanima sugando o trabalho vivo, e, quanto mais o suga, mais forte se torna” (MARX, 2011, p. 271).



REFERÊNCIAS



ABÍLIO, Ludmila C. **Uberização como apropriação do modo de vida** periférico. In: GROHMANN, Rafael (org.). **Os laboratórios do trabalho digital: entrevistas**. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 85-92.



ABÍLIO, Ludmila C. **Uberização do Trabalho: a subsunção real da viração**. **Passa Palavra**, [s. l.], 22 fev. 2017. Disponível em: <https://passapalavra.info/2017/02/110685/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

ABRAHAM Bragança de Vasconcellos Weintraub. In: **CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, c2023. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/abraham-braganca-de-vasconcellos-weintraub>. Acesso em: 27 dez. 2023.

ABRAHAM Weintraub Toma Posse como Ministro da Educação. Brasília: TV Brasil, 2019. 1 vídeo (22 min). Publicado pelo canal CanalGov. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oBZnrxy8Yw>. Acesso em: 4 mar. 2024.

ACCIOLY, Inny; MOREIRA, Amanda; SILVA, Simone. Guerra cultural e seus efeitos na educação pública brasileira. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

ACS. Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação. **Discurso do Ministro Tarso Genro ao Assumir o Cargo de Ministro da Educação**. Brasília, DF: ACS, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2004.1.27.18.53.42.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera M. V. A Educação Pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

AGÊNCIA BRASIL. Ministério da Educação lança o TV Escola Digital Interativa. **Agência Brasil**: empresa Brasil de comunicação, Brasília, DF, 15 dez. 2003. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2003-12-15/ministerio-da-educacao-lanca-tv-escola-digital-interativa>. Acesso em: 4 mar. 2024.

ALESSI, Gil; JUCÁ, Beatriz. Os choques da campanha polarizada se transladam a universidades. **El País**, São Paulo, 30 out. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/30/politica/1540855354_697379.html. Acesso em: 26 dez. 2023.

ALONSO, Kátia M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010.

ALPHABET. **Founders' Letter**. 2022. Disponível em: <https://abc.xyz/investor/>. Acesso em: 10 set. 2022.

ALUÍSIO Mercadante Oliva. *In*: **CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, c2023. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/aluisio-mercadante-oliva>. Acesso em: 25 set. 2023.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ALVES, Giovanni; MOREIRA, Jani A. da S.; PUZIOL, Jeinni. Educação Profissional e Ideologia das Competências: elementos para uma crítica da nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 4, n. 8, p. 45-59, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2281/2808>. Acesso em: 4 mar. 2024.

AMADO, Guilherme. Ministro da Educação deu aval a licitação de R\$ 3 bilhões com irregularidades no FNDE. **O Globo**, [s. l.], 25 jun. 2020.

AMORIM, Jorge E. B. de. A “Indústria 4.0” e a Sustentabilidade do Modelo de Financiamento do Regime Geral da Segurança Social. **Cadernos de Direito Actual**, [s. l.], v. extraordinário, n. 5, p. 243-254, 2017.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior. Bolsonaro Oficializa Victor Godoy Veiga como Novo Ministro da Educação. **ANDES**, Brasília, DF, 19 abr. 2022. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/bolsonaro-oficializa-victor-godoy-veiga-como-novo-ministro-da-educacao1>. Acesso em: 1 jan. 2024.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior. **Nota de Repúdio à Plataforma Colaborativa de Professores por Demanda**: contra a uberização do trabalho docente. Brasília, DF: Diretoria Nacional do ANDES-SN, 2020.

ANDRADE, Cláudia R. de *et al.* Gripe Aviária: a ameaça do século XXI. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, [s. l.], v. 35, n. 5, p. 470-479, maio 2009.

ANDRADE, Maria Carolina; MOTTA, Vânia. Aparelhos privados de hegemonia empresariais e a guerra cultural na educação brasileira. *In*: LEHER, Roberto (org.). **Educação no Governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

ANPED. **Posicionamento sobre o parecer do CNE que trata da reorganização dos calendários escolares**. Rio de Janeiro: ANPED, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020b.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Proletariado digital, serviços e valor. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico da exploração. São Paulo: Boitempo, 2019.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020a. p. 11-22.

ANTUNES, Ricardo; BASSO, Pietro; PEROCCO, Fábio. O trabalho digital, seus significados e seus efeitos, no quadro do capitalismo pandêmico. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Icerbergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo: Boitempo, 2023.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (org.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAPIRACA, José O. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

ARAUJO, Wecio P. Marx e a Indústria 4.0: trabalho, tecnologia e valor na era digital. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 25, n.1, p. 22-32, jan./abr. 2022.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Henrique Paim, atual secretário-executivo, será o novo titular da pasta da Educação. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/20197-henrique-paim-atual-secretario-executivo-sera-o-novo-titular-da-pasta-da-educacao>. Acesso em: 29 set. 2023.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Mendonça Filho assume com a promessa de manter políticas que tenham impacto direto na população. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/201-noticias/266094987/36211-mendonca-filho-assume-com-a-promessa-de-manter-politicas-que-tenham-impacto-direto-na-populacao?Itemid=3>. Acesso em: 4 mar. 2024.

AZEVEDO, Janete M. L. Plano Nacional de Educação e Planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

BANCO MUNDIAL. **Agindo Agora para Proteger o Capital Humano de Nossas Crianças**: os custos e a resposta ao impacto da Pandemia de Covid-19 no setor de Educação na América Latina e Caribe. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento: Banco Mundial, 2021.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento: estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial: resumo executivo. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento: Banco Mundial, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Estrategia sectorial de educación**: red sobre desarrollo humano. Washington, DC: Banco Mundial, 2000.

BANCO MUNDIAL. O Banco Mundial prevê que a pobreza global caia abaixo de 10% pela primeira vez; obstáculos importantes permanecem na meta de erradicação da pobreza até 2030. **The World Bank**, Washington, 4 out. 2015.

BANCO MUNDIAL. **Pandemia de Covid-19**: choques na educação e respostas de políticas. Washington: Grupo Banco Mundial, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento: Banco Mundial, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2010 do Banco Mundial: ano em perspectiva**. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento: Banco Mundial, 2010.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2016**. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento: Banco Mundial, 2016b.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2017: erradicar a pobreza extrema e promover a prosperidade compartilhada**. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento: Banco Mundial, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2018: erradicar a pobreza e investir em oportunidade**. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento: Banco Mundial, 2018.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Capital Humano Brasileiro: investindo nas pessoas**. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento: Banco Mundial, 2022.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2019: a natureza mutável do trabalho: visão geral**. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento: Banco Mundial, 2019.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2016: dividendos digitais: visão geral**. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento: Banco Mundial, 2016a.

BARATA, Rita de C. B. Epidemias. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 9-15, jan./fev. 1987.

BARONE, Isabelle. Guerra Cultural, Diálogo e Volta às Aulas: como pensa o novo ministro da Educação. **Gazeta do Povo**, [s. l.], 14 set. 2020.

BARRETO, Raquel G. Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 41-58, jan./abr. 2012.

BARROSO, João. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1075-1097, 2018.

BELLONI, Maria L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 287-381, jul./dez. 2003.

BETIM, Felipe. Campanha “anti-doutrinação” contra professores eleva estresse em sala de aula. **El País**, São Paulo, 19 maio 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165_316536.html. Acesso em: 26 dez. 2023.

BNDES. BNDES Educação Conectada já beneficia 168 mil estudantes de 406 escolas públicas. **Agência BNDES de Notícias**, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.bndes.gov.br/detalhe/noticia/BNDES-Educacao-Conectada-ja-beneficia-168-mil-estudantes-de-406-escolas-publicas/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BNDES. **Edital de Seleção nº 001/2018 (edital retificado)**. Rio de Janeiro: BNDES, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/wcm/connect/site/03913205-1f93-4357-ac72-2163b48373de/Edital+para+Chamada+Educacao+Conectada+-+versao+Publicacao+retificada.pdf?MOD=AJPERES&CVID=mcojEB>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BOCCHINI, Bruno. Justiça: escolas particulares de SP pedem retorno às aulas do infantil. **Agência Brasil**, São Paulo, 12 nov. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-11/justica-escolas-particulares-de-sp-pedem-retorno-aulas-do-infantil>. Acesso em: 1 jan. 2024.

BOGHOSSIAN, Bruno; REZENDE, Constança; SALDAÑA, Paulo. Ministério liberou verba intermediada por pastores após denúncia de propina. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 24 mar. 2022.

BOITO JR., Armando. **Reforma e crise política no Brasil**: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas: Unicamp: UNESP, 2018.

BOLSONARO, Jair M. Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante Cerimônia de Posse no Congresso Nacional. **Biblioteca Presidência da República**, Brasília, 1 jan. 2019. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/bolsonaro/discursos/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-cerimonia-de-posse-no-congresso-nacional>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BOLSONARO, Jair M. **O Caminho da Prosperidade**: proposta de plano de Governo: constitucional, eficiente, fraterno. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRANDÃO, Celmário C.; MENDONÇA, Ana V. M.; SOUSA, Maria F. de. O Ministério da Saúde e a gestão do enfrentamento à pandemia de Covid-19 no Brasil. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 137, p. 58-75, abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde: Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004.

BRASIL. Covid-19 no Brasil. **Ministério da Saúde**, Brasília, 2023a. Disponível em: infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9 de julho de 2020**. Designa membros para compor a Câmara do Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2020g.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. EaD registra 3 milhões de ingressantes em 2022. **INEP**, Brasília, DF, 10 out. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ead-registra-3-milhoes-de-ingressantes-em-2022>. Acesso em: 25 dez. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/540698/publicacao/15655553>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. **Formação de Articuladores Locais do Programa de Inovação Educação Conectada**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/curso_formacao_articuladores_locais_diagramado_17122018.pdf. Acesso em: 5 de jan. 2024.

BRASIL. Instrução nº 1, de 12 de junho de 1995 (FNDE). Dispõe sobre a operacionalização do Programa de Apoio Tecnológico às Escolas de Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Presidência da República, 1995a.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995b.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.850, de 2 de agosto de 2013**. Define organização criminosa e dispõe sobre a investigação criminal, os meios de obtenção da prova, infrações penais correlatas e o procedimento criminal; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal); revoga a Lei nº 9.034, de 3 de maio de 1995; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12850.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.334, de 13 de setembro de 2016**. Cria o Programa de Parcerias de Investimentos PPI; altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13334.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Saúde amplia orientações para uso da cloroquina. **Ministério da Saúde**, Brasília, DF: Presidência da República, 18 jun. 2020e. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2020/junho/ministerio-da-saude-amplia-orientacoes-para-uso-da-cloroquina-2>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: introdução: Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Parecer 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 de COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, p. 32, 1 jun. 2020b.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 6 de julho de 2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**: seção 1, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, p. 34, 5 ago. 2021a.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 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 de COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, p. 129, 9 jul. 2020c.

BRASIL. Parecer 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, p. 57, 3 ago. 2020d.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 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. Brasília, DF: CNE, 2020i. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 16, de 9 de outubro de 2020**. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF: Presidência da República, 2020h. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 19, de 8 de dezembro de 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2020j. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República: Câmara da Reforma do Estado: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995e.

BRASIL. Plataforma AVAMEC. **Educação Conectada: Inovação Tecnológica impulsionando a Educação Brasileira**, Brasília, DF, c2024. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/plataforma-ava-mec>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Portaria nº 29, de 25 de outubro de 2019. Define critérios da fase de expansão do Programa de Inovação Educação Conectada, para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica em 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 209. ed., p. 48, 29 out. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Presidência da República, 2020f. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. Autoriza a criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 abr. 1997a.

BRASIL. **Programa de Inovação Educação Conectada**: diretrizes. Brasília, DF: MEC, 2017b.

BRASIL. **ProInfo**: diretrizes. Brasília, DF: MEC: SEED, jul. 1997b.

BRASIL. **Relatório de Atividades do Ano de 1995**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1995b.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Brasília, DF: MEC: FNDE, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação: Conselho Pleno, 2020a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação: Conselho Pleno, 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. Resolução FNDE nº 15, de 6 de junho de 1995. Institui o Programa de Apoio Tecnológico às Escolas das Redes Estadual e Municipal do Ensino Fundamental, estabelecendo o mínimo de 250 alunos para atendimento. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1995c.

BRASIL. Resolução nº 21, de 7 de agosto de 1995. Estende apoio previsto na Resolução nº 15 para escolas com mais de 100 alunos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1995d.

CAETANO, Maria R. As Influências do Terceiro Setor na Educação Pública: o projeto piloto de alfabetização e as implicações na gestão da escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 42, p. 282-298, maio/ago. 2012.

CALGARO, Fernanda. Ministro da Educação defende cotas e mais alunos por sala na universidade pública. **G1**, Brasília, 26 fev. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/02/26/ministro-da-educacao-defende-cotas-e-mais-alunos-por-sala-na-universidade-publica.ghtml>. Acesso em: 4 mar. 2024.

CARDOSO, Fernando H. **Avança Brasil**: proposta de governo. Brasília, DF: [s. n.], 1998.

CARDOSO, Fernando H. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Brasília, DF: [s. n.], 1994.

CASSIOLATO, José E. A economia do conhecimento e as novas políticas industriais e tecnológicas. In.: CASSIOLATO, José E.; LASTRES, Helena M.M (Orgs.). **Globalização e inovação localizada: experiências de sistemas locais no Mercosul**. Pp.164-190. Brasília: IBICT/MCT, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CASTRO, Rosana. Vacinas contra a Covid-19: o fim da pandemia? **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, e310100, 2021.

CAVALCANTE, Pedro. Convergências entre a Governança e o Pós-nova Gestão Pública. **Boletim de Análise Político-Institucional**, [s. l.], v. 19, p. 17-23, 2018.

CAVALCANTI, Tiago M. **Sub-humanos**: o capitalismo e a metamorfose da escravidão. São Paulo: Boitempo, 2021.

CAZUMBÁ, Isis P.; MINAYO, Miryam de S. Respostas das instituições financeiras internacionais à pandemia da covid-19. In: BUSS, P. M.; FONSECA, L. **Diplomacia da saúde e covid-19**: reflexões a meio caminho. Rio de Janeiro: Observatório Covid-19. Editora: Fiocruz, 2020.

CELIO SOBRINHO, Reginaldo; PANTALEÃO, Edson; SÁ, Maria das G. C. S. de. O Plano Nacional de Educação e a Educação Especial. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 46, n. 160, p. 504-525, abr./jun. 2016.

CERIONI, Clara. MEC suspende avaliação de alfabetização de crianças por dois anos. **Exame**, São Paulo, 25 mar. 2019. Disponível em: <https://exame.com/brasil/mec-suspende-avaliacao-de-alfabetizacao-de-criancas-por-dois-anos/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CHABALGOITY, Diego. Cristianismo Conservador e Ataques a Paulo Freire: apontamentos para um debate necessário. In: REBUÁ, Eduardo *et al.* (org.). **(Neo)fascismo e Educação**: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula, 2020. p. 186-208.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CONCEIÇÃO, Mirian R. *et al.* Covid-19: um exercício de coordenação e articulação municipal efetiva: a experiência de Niterói. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 44, n. esp. 4, p. 281-292, dez. 2020.

CORAGGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-123.

COSTA, Ilton Garcia da; PAULA, Bruna, Balthazar de. O movimento “a breque dos apps”: plataformas digitais no Brasil e o direito fundamental à greve dos trabalhadores por aplicativos. **Revista Estudos Institucionais**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 555–580, 2023.

COSTA, Iná C. da. O Marxismo Cultural e a Paranoia Americana. **Outras Palavras**, [s. l.], 9 out. 2019.

CRISTOVAM Ricardo Cavalcanti Buarque. In: **CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, c2023. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/cristovam-ricardo-cavalcanti-buarque>. Acesso em: 25 jun. 2022.

CRUZ, Valdo. Novo ministro da Educação representa meio termo entre militares e Olavo de Carvalho. **G1**, [s. l.], 8 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/valdo-cruz/post/2019/04/08/novo-ministro-da-educacao-representa-meio-termo-entre-militares-e-olavo-de-carvalho.ghtml>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CURY, Carlos R. J. A Educação Escolar, a Exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.



CURY, Carlos R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

CURY, Carlos R. J. Homeschooling ou Educação no Lar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e219798, 2019.

CURY, Carlos R. J. Lei de Diretrizes de Bases e Perspectivas da Educação Nacional. **Revista de Educação**, Belo Horizonte, n. 8, p. 72-85, maio/ago. 1998.



DALE, Roger. **Mundialização do Capital e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”?** **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DANDARA, Luana. Cinco Dias de Fúria: Revolta da Vacina envolveu muito mais do que insatisfação com a vacinação. **Fundação Oswaldo Cruz**, [s. l.], 9 jun. 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/cinco-dias-de-furia-revolta-da-vacina-envolveu-muito-mais-do-que-insatisfacao-com-vacinacao>. Acesso em: 4 mar. 2024.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. **Educação na Lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista**. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206>. Acesso em: 2 jan. 2024.

DELGADO, Adriana Patrício; MAGALHÃES, Ligia Karam; PICCININI, Cláudia Lino. **Formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e contrarreformas educacionais**. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

DIAS, Joana Angélica Andrade *et al.* Reflexões sobre distanciamento, isolamento social e quarentena como medidas preventivas da covid-19. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, 2020. Disponível em: <http://seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/view/3795/2424>. Acesso em: 4 mar. 2024.

DINIZ, Elisa. Banco Mundial aprova o empréstimo de US\$ 1 bilhão para ampliação do Bolsa Família. **Nações Unidas Brasil**, Brasília, DF, 30 out. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/98418-banco-mundial-aprova-empr%C3%A9stimo-de-us-1-bilh%C3%A3o-para-amplia%C3%A7%C3%A3o-do-bolsa-fam%C3%ADlia>. Acesso em: 14 jan. 2024.

DISCURSO de Ricardo Vélez Rodríguez durante cerimônia de transmissão de cargo. Brasília: TV NBR, 2019. 1 vídeo (13 min). Publicado pelo canal Poder360. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MdQINSpaqYQ&t=569s>. Acesso em: 5 mar. 2024.



DRAIBE, Sônia M; PEREZ, José R. R. O Programa TV Escola: desafios à introdução de novas tecnologias. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 106, p. 27-50, 1999.



ENGUITA, Mariano F. **Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização**. Teoria e Educação. 1991.



EKBIA, Hamid. **Heteromação do trabalho e novas lógicas de extração de valor**. In: GROHMANN, Rafael (org.). **Os laboratórios do trabalho digital: entrevistas**. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 39-44.



EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional**. In: ARAUJO, Ronaldo M. de L.; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda: jornal independente e socialista**, [s. l.], 14 nov. 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 1 jan. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Educação para o Alívio da Pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/220>. Acesso em: 13 mar. 2022.



EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. **Subsídios Teórico-metodológicos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional: contribuições do marxismo**. In: CÊA, Georgina; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 87-124.

‘EU, por mim, botava esses vagabundos todos na cadeia, começando no STF’, diz ministro da Educação em reunião. **G1**, Brasília, DF, 22 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/eu-por-mim-botava-esses-vagabundos-todos-na-cadeia-comecando-no-stf-diz-ministro-da-educacao-em-reuniao.gh.html>. Acesso em: 30 dez. 2023.

FAIRWORK. **About**. Fairwork, Oxford, c2024. Disponível em: <https://fair.work/en/fw/about/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

FERNANDO Haddad. In: **CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, c2023. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/haddad-fernando>. Acesso em: 6 jul. 2022.

FERREIRA, Gesilaine M.; JANUARIO, Erika J.; MOREIRA, Jani A. da S. Políticas para a Educação Especial Inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial. **Revista Teias**, [s. l.], v. 22, n. 65, p. 147-162, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55782>. Acesso em: 4 mar. 2024.

FILGUEIRAS, Vitor A; DUTRA, Renata Q. Terceirização e Uberização do Trabalho. *In: ANTUNES, Ricardo et al. (org.). Icebergs à Deriva: o trabalho nas plataformas digitais.* São Paulo: Boitempo, 2023.



FISHER, Max. **A máquina do caos: como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo.** São Paulo: Todavia, 2023.

FLOSS, Mayara *et al.* Linha do tempo do “tratamento precoce” para Covid-19 no Brasil: desinformação e comunicação do Ministério da Saúde. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 27, e210693, 2023.

FOLHA ONLINE. Cristovam Buarque é demitido por telefone. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u57458.shtml>. Acesso em: 4 mar. 2024.

FORLEO-NETO, Eduardo *et al.* Influenza. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 267-274, mar./abr. 2003.



FRAGA, César. **Contratação uberizada de professores por aplicativo já é realidade. Extra Classe**, [s. l.], 7 jan. 2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/01/contratacao-uberizada-de-professores-por-aplicativo-ja-e-realidade/>. Acesso em: 1 jan. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Conseguiremos Escapar ao Neotecnicismo?** *In: SOARES, Magda B.; KRAMER, Sônia; LUDKE, Menga (org.). Escola Básica.* Campinas: Papirus, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRERES, Helena; GOMES, Valdemarin Coelho; BARBOSA, Fabiano G. Teoria do Capital Humano e o Reformismo Pedagógico Pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. *In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das D. M. (org.). O Movimento de Educação para Todos e a Crítica Marxista.* Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 69-85.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Educação e a Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO TELEFONICA VIVO. Quem somos. **A Fundação**, [s. l.], c2024. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/quem-somos-a-fundacao-telefonica-vivo/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

GAGO, Juan M. Política y religión en la derecha cristiana de los Estados Unidos de América. **La Balsa de Piedra**, [s. l.], n. 3, p. 2-21, 2013. Disponível em: <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/61989e2549d6133331f54fba>. Acesso em: 31 dez. 2023.

GARCIA, Rafael V. B. et al. Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes. **Educação & Realidade**, 2023.

GILLESPIE, Tarleton. A Relevância dos Algoritmos. **Parágrafo**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 95-121, jan./abr. 2018.



GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **globalizado. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 4, n. 1, p. 73-97, 2018.

GOMES, Marco A. de O.; SOUZA, Marilsa M. de; RODRIGUES, Ana P. A. A educação e o processo de reestruturação produtiva: a incapacidade civilizatória sob a égide do Capital. **Educação, Santa Maria**, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/35982/pdf>. Acesso em: 4 jan. 2024.

GOMES, Marco A. O. et al. Educação e a Ditadura Civil Militar: as reformas educacionais e a teoria do capital humano (1964-85). **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 14, e4424147, jan./dez. 2020.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. A derrota do Bolsonaro nas urnas não significa o sepultamento do Golpismo e do Fascismo. **HISTEDBR**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/colunas/artigos/a-derrota-do-bolsonaro-nas-urnas-nao-significa-o-sepultamento-do-golpismo-e-do>. Acesso em: 3 de nov. 2023

GOVERNO nomeia Victor Godoy como ministro da Educação. **Jornal Hoje**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10494344/>. Acesso em: 1 jan. 2024.

GROHMANN, Rafael. A Comunicação na Circulação do Capital em Contexto de Plataformização. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, e5145, maio 2020b.



GROHMANN, Rafael. Introdução: trabalho em plataformas é laboratório da luta de classes. In: GROHMANN, Rafael (org.). **Os Laboratórios do Trabalho Digital: entrevistas**. São Paulo: Boitempo, 2021.



GROHMANN, Rafael. Plataformização do Trabalho: características e alternativas. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, Trabalho e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020c.



GROHMANN, Rafael. Plataformização do trabalho: entre dataficação, financeirização e racionalidade neoliberal. **Revista EPTIC**, [s. l.], v. 22, n. 1, 2020a.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Aprender**: para hacer realidad la promesa de la educación – Panorama General. Washington: Grupo Banco Mundial, 2018. Disponível em: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/06/66__Aprender_para_hacer_realidad_la_promesa_de_la_educaci%C3%B3n.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. [S. l.]: Grupo Banco Mundial, 2017.

GUERRA, Dhyovana *et al.* Argumentos do Banco Mundial sobre a Crise de Aprendizagem. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 591-611, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/591-611>. Acesso em: 3 jan. 2024.

GUIMARÃES, Juca. Conheça a História Sombria do Coronel Ustra, Torturador e Ídolo de Bolsonaro. **Brasil de Fato**, São Paulo, 17 out. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/17/conheca-a-historia-sombria-do-coronel-ustra-torturador-e-idolo-de-bolsonaro>. Acesso em: 1 jan. 2024.

GUSSO, Lorenzo. Conflitos, seguidores e ideias extremistas: o que fica de Olavo de Carvalho? **Jornal Comunicação**, Curitiba, 28 jan. 2022.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2005.



HEINSFELD, Bruna D.; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e205167, 2019.

HERNANDES, Paulo R. A Universidade Aberta do Brasil e a Democratização do Ensino Superior Público. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 283-307, abr. 2017.

HOBBSAWM, Eric J. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

HÖFLING, Eloísa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 21, n. 20, p. 30-41, 2001.

HOUVÊSSOU, Gbènakpon M.; SOUZA, Tatiana P. de; SILVEIRA, Mariângela F. da. Medidas de Contenção de Tipo *lockdown* para Prevenção e Controle da COVID-19: estudo ecológico descritivo, com dados da África do Sul, Alemanha, Brasil, Espanha, Estados Unidos, Itália e Nova Zelândia, fevereiro a agosto de 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 30, n. 1, e2020513, 2021.

IBGE. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: indicadores brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Brasília, DF: IBGE, c2024.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**: principais destaques da evolução do mercado de trabalho no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**: principais destaques da evolução do mercado de trabalho no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

ICSID. International Centre for Settlement of Investment Disputes. **About ICSID**. [S. l.]: World Bank Group, c2022. Disponível em: <https://icsid.worldbank.org/about>. Acesso em: mar. 2022.

IEDE. Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. Nossa História. **Portal Iede**, [s. l.], c2023. Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/historia-nova/>. Acesso em: 30 dez. 2023.

IFC. Corporação Financeira Internacional. **Criando mercados, criando oportunidades**. Grupo Banco Mundial, 2022. Disponível em: https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/multilingual_ext_content/ifc_external_corporate_site/home_pt#:~:text=A%20IFC%20%C3%A9%20a%20maior,privado%20nos%20pa%C3%ADses%20em%20desenvolvimento. Acesso em 05 mar. 2022.

IJIMA, Mayara H. W. *et al.* Banco Mundial: pandemia de Covid-19 e educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8667948>. Acesso em: 16 dez. 2022.

ILO. **World Employment and Social Outlook**: trends 2023. Geneva: ILO, 2023.

INEP. Ensino a distância cresce 474% em uma década. **INEP**, 4 nov. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada#:~:text=Entre%202020%20e%202021%2C%20o,presenciais%20reduziu%2016%2C%25>. Acesso em: 15 abr. 2024.

INSTITUTO BUTANTAN. OMS reclassifica gravidade e altera o grupo de variantes do SARS-CoV-2. **Portal do Buntantan**, São Paulo, 20 out. 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/oms-reclassifica-gravidade-e-altera-o-grupo-de-variantes-do-sars-cov-2>. Acesso em: 9 dez. 2023.

ITAÚ SOCIAL. Institucional: conheça o Itaú Social. **Itaú Social**, [s. l.], c2023. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/sobre/>. Acesso: em 27 dez. 2023.



JANUARIO, Erika **R. Políticas para profissionalização dos professores da educação básica (2003-2018)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

JANUARIO, Erika R.; MOREIRA, Jani A. da S.; VOLSI, Maria E. F. Estado da arte sobre o tema profissionalização do professor. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 20, n. 42, p. 291-309, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2431/243166546018/html/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

JOSÉ Mendonça Bezerra Filho. *In*: **CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, c2023. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-mendonca-bezerra-filho> Acesso em: 2 out. 2023.

KENSKI, Vani M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani M. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 8, p. 58-71, maio/ago. 1998.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papirus, 2009.

KLIMAN, Andrew. A Crisis for the Centre of the System. **Internacional Socialism**, London, n. 120, 2008.

KOLIFARHOOD Goodarz *et al.* Epidemiological and clinical aspects of COVID-19: a narrative review. **Archives of Academic Emergency Medicine**, [s. l.], v. 8, n. 1, e41, 2020.

LACERDA, Marina B. **O Novo Conservadorismo Brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LANA, Raquel M. *et al.* Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**, [s. l.], v. 36, n. 3, 2020.

LANGLEY, Paul; LEYSHON, Andrew. Platform Capitalism: the intermediation and capitalisation of digital economic circulation. **Finance and Society**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 11-31, 2017.

LARA, José E. *et al.* Admirável Mundo Novo na Perspectiva da Tríade: Internet das Coisas, pessoas e mercados. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 124-150, jun. 2021.

LASTRES, Helena M. M. *et al.* Desafios e oportunidades da era do conhecimento. **São Paulo em Perspectiva**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 60-66, 2002.



LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita (org.). **Informação e Mundialização do Capital na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LAVAL, Christian. **A Escola Não é uma Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. *In*: LEHER, Roberto

(org.). **Educação no Governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEMOS, Cristina. **Inovação na Era do Conhecimento**. In: LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita (org.). **Informação e Mundialização do Capital na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. p. 122-144.

LESNIESKI, Marlon S.; OVIEDO, Lourdes E. Z. O discurso do Banco Mundial para a educação na pandemia: neoliberalismo e expansão do ensino remoto como “oportunidades” para a América Latina e o Caribe no cenário de crise. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 62, p. 35-58, jan./abr. 2023. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822023000100035&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2024.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: [s. n.], 2000.

LIBÂNEO, José C. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008.

LIMA, R. O. de. Ações do programa Acorda, Brasil. In: CARREIRA, D. (org.). **Educação para Todos**: avaliação da década. Brasília, DF: MEC: INEP, 1995.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 2002.



LOMBARDI, José C. **Periodização da história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório**. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 200-209, 2008.

LOPES, Léo; INOUE, Giovanna. Victor Godoy é oficializado no lugar de Milton Ribeiro como ministro da Educação. **CNN Brasil**, São Paulo, Brasília, DF, 17 maio 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/victor-godoy-e-oficializado-no-lugar-de-milton-ribeiro-como-ministro-da-educacao/>. Acesso em: 1 jan. 2024.

LUNA, Sergio V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MACEDO, Andressa G. **Políticas curriculares para a educação básica e a participação do “terceiro setor”**: atuação do movimento pela base nacional comum e redes políticas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

MAIS mudanças, mais futuro. Brasília, DF: [s. n.], 2014.

MANIFESTANTES ocupam prédios do extinto Ministério da Cultura. **G1**, São Paulo, 18 maio 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop->

arte/noticia/2016/05/manifestantes-ocupam-predios-do-extinto-ministerio-da-cultura.html. Acesso em: 4 mar. 2024.

MARX, Karl. Maquinaria e trabalho vivo (os efeitos da mecanização sobre o trabalhador). **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 1, ano 1994.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte**. Coimbra: Centelha, 1975.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MASCARO, Alysso L. **Crítica do Fascismo**. São Paulo: Boitempo, 2022.

MAUÉS, Olgaíses C. A **Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MAZUI, Guilherme. Jair Bolsonaro é eleito presidente e interrompe série de vitórias do PT. **G1**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/jair-bolsonaro-e-eleito-presidente-e-interrompe-serie-de-vitorias-do-pt.ghtml>. Acesso em: 26 dez. 2023.

McCHESNEY, Robert W. **Digital Disconnect**: how capitalism is turning the internet against democracy. New York, NY: New Press, 2013.

MEC. **Discurso da transmissão de cargo do Ministro Aloizio Mercadante**. Brasília, DF: MEC, 2015b.

MEC. **Discurso de posse do Ministro da Educação, Cid Gomes**. Brasília, DF: MEC, 2015a.

MEC. História. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acesso em: 5 maio 2022.

MEC. Ministro Paulo Renato Souza, no evento Acorda, Brasil. Esta na hora da escola! Dia 16 de março de 1995, no Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro. In: MEC. Ministério da Educação e do Desporto. **Discursos**. Brasília, DF: MEC, 1995. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001694.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

MEC. **Projeto Básico do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação**. Brasília, DF: SEED: MEC, 2005.

MELO, Demian. O Bolsonarismo como Fascismo do Século XXI. In: REBUÁ, Eduardo *et al.* (org.). **(Neo)fascismo e Educação**: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula, 2020. p. 12-46.

MENDES-SEGUNDO, Maria das D.; JIMENEZ, Suzana. O papel do Banco Mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. *In*: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES-SEGUNDO, Maria das D. (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 69-85.

MENDONÇA, B. MEC lança programa que vai capacitar professores para benefício da educação. **Agência Brasil**, [s. l.], 2005.

MENEZES, Ebenezer. T. de. Acorda, Brasil. Está na Hora da Escola! *In*: EDUCABRASIL. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/acorda-brasil-esta-na-hora-da-escola/>. Acesso em: 7 jul. 2022.

MENICUCCI, Telma; GONTIJO, José G. L. **Gestão e políticas públicas no cenário contemporâneo**: tendências nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGA. Historacy. **About**, [s. l.], c2022. Disponível em: <https://www.miga.org/history>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MIGA. Multilateral Investment Guarantee Agency. **Guia de Garantia de Investimentos**. [S. l.]: Grupo Banco Mundial, 2015.

MIGUEL, Luis F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: o “Escola Sem Partido” e as leis da mordaza no parlamento brasileiro”. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 590-621, 2016.

MINAYO, Miryam S.; CAZUMBÁ, Isis P. Respostas das Instituições Financeiras Internacionais à Pandemia de Covid-19. *In*: BUSS, Paulo M.; FONSECA, Luiz E. (ed.). **Diplomacia da Saúde e Covid-19**: reflexões a meio caminho. Rio de Janeiro: Observatório Covid-19 Fiocruz: Fiocruz, 2020. p. 143-160.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **25ª Campanha Nacional de Vacinação contra a influenza será realizada no período de 10/04 a 31/05**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023.

MIRANDA, Tiago. Cid Gomes se retira do Plenário após ser chamado de "palhaço". **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 18 mar. 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/453112-cid-gomes-se-retira-do-plenario-apos-ser-chamado-de-palhaco>. Acesso em: 4 mar. 2024.

MOLICA, Fernando. Bancada evangélica tenta barrar Mozart Ramos, cotado para o MEC. **Veja**, [s. l.], 22 nov. 2018.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Jani A. da S. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010)**: os casos Brasil e Portugal. Maringá: Eduem, 2015.

MOREIRA, Jani A. da S. Políticas para educação infantil e a Agenda E2030 no Brasil. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, 2019.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela M. de B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990- 2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MOTA JUNIOR, William P. da; MAUÉS, Olgaíses C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MUNHOZ, Sidnei J. **Guerra Fria**: história e historiografia. Curitiba: Appris Editora, 2020.

NAÇÕES UNIDAS. Após vários testes, OMS confirma que hidroxiclороquina não serve para evitar Covid-19. **ONU News**, [s. l.], 1 mar. 2021. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/03/1743092>. Acesso em: 8 dez. 2023.

NAKAZIBWE, Carolynne. Marburg fever outbreak leads scientist to suspected disease reservoir. **Bulletin of the World Health Organization**, [s. l.], v. 85, n. 9, p. 654-656, 2007.



NICOLELIS, Miguel. **O verdadeiro criador de tudo: como o cérebro esculpiu o universo como nós o conhecemos**. São Paulo: Planeta, 2020.



NIEBORG, David; POELL, Thomas. The platformization of cultural production: Theorizing the contingent cultural commodity. **New Media & Society**, [s. l.], v. 20, n. 11, p. 4275-4292, 2018.

NITERÓI aprova 'lockdown' e vai multar em R\$ 180 quem sair à rua sem vínculo com serviço essencial. **G1**, Rio de Janeiro, 7 maio 2020. Disponível em: 4 mar. 2024.

NOGUEIRA, Cláudia M. A feminização do trabalho no mundo do telemarketing. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo, Boitempo, 2006. v. 1, p. 269-295.

NOGUEIRA, Cláudia M. As trabalhadoras do telemarketing no brasil: uma nova divisão sexual do trabalho? In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 26., 2007, Guadalajara. **Anais [...]**. [S. l.]: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2007.

NOGUEIRA, Cláudia M. O duplo trabalho feminino: o exemplo das teleoperadoras. **Confluências**: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 71-93, 2013.

NUCCI, J. P. Planejamento: Governo busca aliar a eficiência do setor privado à visão de longo prazo do Estado para reformar a infra-estrutura do País. **Isto É**, [s. l.], 5 nov. 2003.



OIT. OIT: perda de empregos aumenta e quase metade da fora de trabalho global corre risco de perder meios de subsistência. **OIT Notícias**, Genebra, 29 abr. 2020. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_743197/lang-pt/index.htm. Acesso em: 9 dez. 2023.

OLIVEIRA, Dalila A teoria do capital humano e a nova gestão pública no contexto brasileiro. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Dalila A. *et al.* Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 16, n. 47, p. 483-492, maio/ago. 2011.



OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Revista FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Elida. 83% dos principais países afetados pelo coronavírus adotaram 'lockdown', aponta levantamento. **G1**, [s. l.], 17 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/18/83percent-dos-principais-paises-afetados-pelo-coronavirus-adotaram-lockdown-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em: 5 mar. 2024.

OPAS. Assembleia Mundial de Saúde reelege Tedros Adhanom Ghebreyesus para segundo mandato como diretor-geral da OMS. **OPAS**, Genebra, 24 maio 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/24-5-2022-assembleia-mundial-da-saude-reelege-tedros-adhanom-ghebreyesus-para-segundo>. Acesso em: 5 set. 2022.

OPAS. **Folha Informativa sobre COVID-19**. [S. l.]: OPAS, c2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: mar. 2023.

OPAS. OMS anuncia nomenclaturas simples e fáceis de pronunciar para variantes de interesse e de preocupação do SARS-CoV-2. **OPAS**, Genebra, 1 jun. 2021.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a Covid-19**. Washington, DC: Opas, 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf?sequence=16&isAllowed=y. Acesso em: 5 mar. 2024.

OS 13 COMPROMISSOS de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira. Brasília, DF: [s. l.], 2010.

OS RESULTADOS do partido. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4. jan. 1997. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/1/04/brasil/31.html>. Acesso em: 4 mar. 2024.

OYAMA, Thaís. Tormenta. **O governo Bolsonaro**: crises, intrigas e segredos. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.



PARO, Vitor H. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Celso de T. O Centro Internacional para a Resolução de Controvérsias sobre Investimentos (CIRCI-ICSID). **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, DF, ano 35, n. 140, p. 87-93, out./dez. 1998.



PEREIRA, João M. M. **O Banco mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 366f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

PEREIRA, João M. M. Continuidade, Ruptura ou Reciclagem? Uma Análise do Programa Político do Banco Mundial após o Consenso de Washington. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v58n2/0011-5258-dados-58-2-0461.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

PEREIRA, João M. M. Metamorfoses da política de ajuste estrutural do Banco Mundial (1980-2014). **Sociologias**, Porto Alegre, v. 19, n. 44, p. 390-422, 2017.

PERONI, Vera M. V.; OLIVEIRA, Cristina M. B. de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, [s. l.], v. 15, n. 31, jan./mar. 2019.

PERONI, Vera M. V.; OLIVEIRA, Regina T. C.; FERNANDES, Maria D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009.

PERONI, Vera M.; CAETANO, Maria R. Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Anped Sul, 2012. p. 1-17.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PFEIL, Juliana N.; NUNES, Ana C. M. Qual a diferença entre distanciamento físico, isolamento e quarentena? **TelessaúdeRS**, Porto Alegre, 2 abr. 2022.

PINHEIRO, Lara. Queda de mortes por Covid em agosto não indica pandemia sob controle e números ainda são inaceitáveis, alertam especialistas. **G1**, [s. l.], 1 set. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/09/01/queda-de-mortes-por-covid-em-agosto-nao-indica-pandemia-sob-controle-e-numeros-ainda-sao-inaceitaveis-alertam-especialistas.ghtml>. Acesso em: 1 jan. 2023.

PINTO, Álvaro **V. O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PIRES, B. Educação, o primeiro “front” da guerra cultural do Governo Bolsonaro. **El País**, [s. l.], 5 nov. 2018.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. Pessoa Jurídica. **Portal da Transparência**, Brasília, DF, c2022. Disponível em: <https://www.portaldatransparencia.gov.br/pessoa-juridica/02196013000103?paginacaoSimples=true&tamanhoPagina=&offset=&direcaoOrdenacao=asc&colunasSelecionadas=linkDetalhamento%2Corgao%2CunidadeGestora%2CnumeroLicitacao%2CdataAbertura&id=4420040>. Acesso em: 28 set. 2022.

POSICIONAMENTO sobre o Parecer do CNE que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19. [S. l.: s. n.], 23 abr. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/doc-entidades-nacionais-cne-23abril20.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2024.

POSSE - Discurso do Ministro Renato Janine Ribeiro. Brasília, DF: TV MEC, 2015. 1 vídeo (16 min.). Publicado pelo canal Ministério da Educação Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hHo7vTNJxdE>. Acesso em: 4 mar. 2024.

POSSE do Novo Ministro da Educação, Milton Ribeiro. Brasília, DF: TV Brasil, 2020. 1 vídeo (21 min.). Publicado pelo canal CanalGov. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7bWGRgQfZWI>. Acesso em: 4 mar. 2024.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.



PRETTO, Nelson de L. **et al. Plataformização da educação em tempos de pandemia. In: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. Educação e Tecnologias Digitais: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. p. 221-250. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20211124201927/estudos-setoriais-educacao-e-tecnologias-digitais.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.



PREVITALI, Fabiane Santana.; FAGIANI, Cilson Cesar. A educação básica sob a tecnologia digital e a subsunção do trabalho docente: diálogos entre Brasil e Portugal. **In: ANTUNES, Ricardo (org.). Icerbergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. São Paulo: Boitempo, 2023.

PT. Partido dos Trabalhadores. Governo reajusta piso salarial dos professores em 13,07%. **Agência PT de Notícias**, [s. l.], 7 jan. 2015. Disponível em: <https://pt.org.br/governo-reajusta-piso-salarial-dos-professores-em-1307/>. Acesso em: 29 set. 2023.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. El nuevo neo-liberalismo? Crisis, rupturas y redención de las continuidades. In: PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. **Nueva gramática del neo-neoliberalismo**: itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008.

PUZIOL, Jeinni K. P.; MOREIRA, Jani A. S. **A influência do capital humano e da teoria do capital social nas políticas educacionais brasileiras da atualidade**. In: **SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO**, 6., 2008, Marília. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2008.

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “Escola Sem Partido”. In: AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

RAVITCH, Diane. **National opportunity to learn summit**. [S. l.: s. n.], 2011a. Disponível em: https://www2.wested.org/www-static/on-line_pubs/board/diane-ravitch-speech.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo do mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

REBUÁ, Eduardo. Educação e Fascismo sob o governo Bolsonaro. In: REBUÁ, Eduardo *et al.* (org.). **(Neo)fascismo e Educação**: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula, 2020. p. 169-185.

REDON, Silvio A.; CAMPOS, Eliane C. S. de. A pobreza da pobreza do Banco Mundial: influência neoliberal e determinação nos países em desenvolvimento. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 21, p. 1-21, 17 ago. 2021.



RELATÓRIO de pesquisa. **Retratos da educação pós pandemia: uma visão dos professores**. [S. l.]: Instituto Península, 2022. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/08/IP_RetratosEduc_VF_Diagramada.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

REZENDE, Joffre M. As Grandes Epidemias da História. In: REZENDE, Joffre M. (org.). **À sombra do plátano**: crônicas de história da medicina. São Paulo: Editora Unifesp, 2009. (Série História da Medicina, v. 2). p. 73-82.

REZENDE, Joffre M. de. *Epidemia, Endemia, Pandemia*, Epidemiologia. **Revista de Patologia Tropical**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 153-155, 1998.

REZENDE, Joffre Marcondes de. Epidemia, endemia, pandemia. Epidemiologia. **Revista de Patologia Tropical**, v. 27, n. 1, p. 153-155, 1998.

RHODES, Roderick A. W. Understanding governance: ten years on. **Organization Studies**, Berlin, v. 28, n. 8, p. 1243-1264, 2007.

RICARDO Vélez Rodríguez. In: **CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, c2023. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ricardo-velez-rodriguez>. Acesso em: 26 dez. 2023.

RIZZOTTO, Maria L. F. **O Banco Mundial e as políticas de saúde nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS**. 2000. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROBERTSON, Susan L. “Reconstruir o Mundo”: Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 9, p. 13-34, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34911378002.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 50, 2012.

ROBERTSON, Susan L. **Parcerias público-privadas, empresas digitais e a produção de um espaço educacional neoliberal em escala Europeia**. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 34, n. 3, p. 573-586, 2008.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out. 2012.

ROCHA, Rosely. **Motoristas de Uber fazem manifestações em São Paulo no dia de greve mundial. CUT Brasil, [s. l.], 8 maio 2019. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/motoristas-de-uber-fazem-manifestacoes-em-sao-paulo-no-dia-de-greve-mundial-2ceb>**. Acesso em: 16 dez. 2023.

RODRIGUES, Larissa. Transição convoca reunião após cortes no MEC ameaçaram atendimento em hospitais universitários. **CNN Brasil**, [s. l.], 6 dez. 2022.

RODRIGUES, Mateus. Ministro de Educação e Cultura se reúne com servidores e é vaiado. **G1**, Brasília, DF, 2016.

ROSSI, Marina. Ministro da Educação atribui demora para retomada das aulas presenciais a “embates” com sindicatos e professores. **El País**, São Paulo, 19 out. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-10-20/ministro-da-educacao-atribui-demora-para-retomada-das-aulas-presenciais-a-embates-com-sindicatos-e-professores.html>. Acesso em 1 de jan. 2024.

ROSSIELI Soares da Silva. In: **CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, c2024. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/rossieli-soares-da-silva>. Acesso em: 27 dez. 2023.

ROTHKOPF, David J. When the buzz bites back. **Washington Post**, [s. l.], 11 may 2003. Disponível em: <https://www1.udel.edu/globalagenda/2004/student/readings/infodemic.html>. Acesso em: 9 dez. 2023.

ROUSSEF, Dilma. Íntegra do Discurso de Posse da Presidente Dilma Rousseff no Congresso. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 1 jan. 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/448217-integra-do-discurso-de-posse-da-presidente-dilma-rousseff-no-congresso/>. Acesso em: 29 set. 2023.

ROVID, Anna A. **Febres hemorrágicas por Arenavírus**. [S. l.: s. n.], 2020.

ROVID, Anna A. **Infecção pelo vírus do Oeste do Nilo Ocidental**. [S. l.: s. n.], 2013.

ROVID, Anna A. **Infecção pelo Vírus Hendra**. [S. l.: s. n.], 2015.

SADOWSKI, Jathan. Plataformas biopolíticas, dados como capital e virtudes perversas do trabalho digital. In: GROHMANN, Rafael (org.). **Os laboratórios do trabalho digital**: entrevistas. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 165-172.

SADOWSKI, Jathan. The internet of the landlords: digital platforms and new mechanisms of rentier capitalism. **Antipode: A Radical Journal of Geography**, [s. l.], v. 52, n. 2, p. 562-580, 2020.

SAMPAIO, João R. C.; SCHÜTZ, Gabriel E. A epidemia de doença pelo vírus Ebola de 2014: o Regulamento Sanitário Internacional na perspectiva da Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 242-247, 2016.

SANFELICE, José L. Fontes e história das políticas educacionais. In: LOMBARDI, José C.; NASCIMENTO, Maria I. M. (org.). **Fontes, História e Historicidade da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 97-108.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata; MOREIRA, Jani Alves da Silva. O financiamento e a gestão da EB: a relação entre o público e o privado. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 12, n. 23, p. 333-346, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/803>. Acesso em: 4 mar. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SAURA, Geo. Neoliberalismo como discurso la evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, [s. l.], v. 47, p. 11-30, 2016.

SAURA, Geo; DíEZ-GUTIÉRREZ, Enrique J.; Rivera-VARGAS, Pablo. Innovación Tecno-Educativa 'Google'. Plataformas digitales, Datos y Formación Docente.

Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educacion, [s. l.], v. 19, n. 4, p. 111-124, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 3, jul. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história: estudos** de historiografia e história da educação. Campinas: Autores Associados, 2015b.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015a.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana C. "Educação na Pandemia: a falácia do "ensino" remoto". **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, ano 31, jan. 2021.

SCAFF, Elisângela A. S. **Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande: Editora UFMS, 2000.

SCHADY, N. *et al.* **Collapse and Recovery: how the COVID-19 pandemic eroded human capital and what to do about it**. Washington, DC: World Bank, 2023.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 1, n. 2, p. 199-212, 2006.

SCHINESTOCK, Clarissa R. As condições de trabalho em plataformas digitais sob o prisma do direito ambiental do trabalho. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 79-92.

SCHNEIDER, Nadia H. **TV Escola na era digital: trajetória e perspectivas educacionais e culturais**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.



SCHOLZ, Trebor. **Platform Cooperativism: challenging the corporate sharing economy**. New York: Rosa Luxemburg Foundation, 2016.

SCHOUWENBURG, F. **Four in Balance: a reliable support tool when deciding on the use of ICT resources**. [S. l.]: Kennisnet, 2022. Disponível em: <https://www.kennisnet.nl/app/uploads/kennisnet/onderwijsvernieuwing/Documenten/Kennisnet-Four-in-balance-2023.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.



SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SEBRAE. O que é uma startup? **Portal Sebrae**, [s. l.], 2014. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-que-e-uma-startup,6979b2a178c83410VgnVCM1000003b74010aRCRD>. Acesso em: 26 set. 2022.

SEMIS, Laís (coord.). **Pesquisa**: a situação dos professores no Brasil durante a pandemia. [S. l.]: Nova Escola, 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/junho/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.

SHALDERS, André; BARIFOUSE, Rafael. Governo Bolsonaro: MEC pede que escolas toquem hino e leiam carta com slogan de Bolsonaro; advogados criticam. **BBC News Brasil**, São Paulo, 25 fev. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365603>. Acesso em: 27 dez. 2022.



SHIROMA, Eneida O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento: Diálogos em Educação**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 28 set. 2022.



SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.



SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida O.; SCHNEIDER, Mara C. Certificação e gestão de professores. **Temas & Matizes**, [s. l.], v. 13, p. 39-49, 2008.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Apresentação. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 11-20.

SINGER, André. **O lulismo em crise: um quebra cabeça do período Dilma (2011-2016)**. São Paulo, Companhia das Letras, 2018.

SILVA JÚNIOR, João dos R.; FARGONI, Everton H. E. Future-se: o ultimato na Universidade Estadual Brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020.

SILVA, Ângela C. da. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**. 2011

SILVA, Amanda Moreira. Trabalho docente, pandemia de covid-19 e investidas contra os direitos trabalhistas. *In*: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

SILVA, Camilla C.; AZZI, Diego; BOCK, Renato (org.) **Banco Mundial em Foco**: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

SILVA, Jordam W. Doença pelo vírus do Oeste do Nilo: um novo problema para o Brasil? **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 25, n. 3, p. 671-673, set. 2016.

SILVA, Luiz Rogério Lopes; FRANCISCO, Rodrigo Eduardo Botelho; SAMPAIO, Rafael Cardoso. Discurso de ódio nas redes sociais digitais: tipos e formas de intolerância na página oficial de Jair Bolsonaro no Facebook. **Galáxia**, São Paulo, n. 46, 2021.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: FAPESP: Autores Associados, 2002.

SILVA, Rosângela Trabuco Malvestio da; GONÇALVES, Flávia Danielle; PICOLI, Denise. O professor, a mediação e as Tecnologias da Informação e da Comunicação no processo de ensino e aprendizagem. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/446>. Acesso em: 29 set. 2022.

 **SRINECK, Nick. Platform Capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2017.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

SOBRE o IRB. Instituto Rui Barbosa, [s. l.], c2022. Disponível em: <https://irbcontas.org.br/institucional/>. Acesso em: 30 dez. 2023.

SOUZA, Christiane Maria Cruz de. A epidemia de gripe espanhola: um desafio à medicina baiana. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 945-972, out. 2008.

SOUZA, Paulo Renato. **A Revolução Gerenciada**: educação no Brasil (1995-2002). São Paulo: Financial Times BR, 2005.

SOUZA, Raquel Aparecida; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Política de Inovação Educação Conectada: Universalização do acesso à internet e uso pedagógico de tecnologias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023060, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18270>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SOUZA, Thaís Godoi de; GONÇALVES, Leonardo Dorneles; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Estratégias de empresariamento da política educacional no contexto da crise pandêmica no Estado do Paraná. **Revista Imagens da Educação**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 172-192, jul./set. 2022.

SOUZA, Thaís Godoi de; VOLSI, Maria Eunice França; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas educacionais e a geração “Nem Nem”: uma análise a partir da Nova Gestão Pública. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, n. 0, e020027, 2020.



SRNICEK, Nick. **Platform capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2017.

STEHR, Nico. **Knowledge societies**. Londres: Sage, 1994.

STF. STF reconhece competência concorrente de estados, DF, municípios e União no combate à COVID-19. **JusBrasil**, [s. l.], 15 abr. 2020. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/noticias/832218003/stf-reconhece-competencia-concorrente-de-estados-df-municipios-e-uniao-no-combate-a-covid-19>. Acesso em: 18 set. 2023.

TARSO Fernando Herz Genro. In: **CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, c2023. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/tarso-fernando-herz-genro>. Acesso em: jun. 2023.

TEMER, Michel. **Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante cerimônia de posse dos novos ministros do Estado**. Biblioteca Presidência da República, Brasília, DF, 2016. Disponível em: www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-posse-dos-novos-ministros-de-estado-palacio-do-planalto. Acesso em: 4 mar. 2024.

TEMPORÃO, José .G., NASCIMENTO, M.V.L.; MAIA, M.L.S. Apresentação. In: BUSS, P.M., TEMPORÃO, José G. CARVALHEIRO, J.R., orgs. **Vacinas, soros e imunizações no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, p. 101-123.

THE WORLD BANK. IBRD articles of agreement: article III. [S. l.]: The World Bank, 2012. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/about/articles-of-agreement/ibrd-articles-of-agreement/article-III>. Acesso em: 26 set. 2022.

THE WORLD BANK. **The human capital index 2020 update**: human capital in the time of COVID-19. Washington, DC: The World Bank, 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TONELO, Iuri. **No entanto, ela se move**: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2021.



TONELO, Iuri; FARDIN, Gabriel. Indústria 4.0: A inteligência artificial a serviço da precarização no complexo industrial da Jeep de Goiana (PE). *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Icerbergs à deriva: o trabalho nas plataformas** digitais. São Paulo: Boitempo, 2023.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

TPE. **Educação Já 2022**: contribuição para a construção de uma agenda sistêmica na Educação Básica Brasileira. [S. l.]: TPE, 2022. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf?utm_source=download&utm_id=documento. Acesso em: 27 dez. 2023.

TPE. Sai o pior ministro da educação que o Brasil já teve. **TPE**, [s. l.], 18 jun. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/weintraub-sai-o-pior-ministro-da-educacao-que-o-brasil-ja-teve/>. Acesso em: 30 dez. 2023.

TPE. Todos pela Educação tem primeiro encontro com novo MEC. **TPE**, [s. l.], 25 jan. 2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/todos-pela-educacao-primeiro-encontro-com-novo-mec/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

UGÁ, Vivian Domínguez. D. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 23, p. 55-62, nov. 2004.

UM BRASIL para todos: programa de governo 2002. Brasília, DF: [s. l.], 2002.

UMA ESCOLA do tamanho do Brasil: caderno temático do programa de governo. São Paulo: Comitê Lula Presidente, 2002.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. TV Escola interativa: inclusão digital ainda sem o uso da internet. **Notícia**, [s. l.], 17 fev. 2004.

UNESCO. **Covid-19**: como a colisão global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história. 1 out. de 2020. Disponível em <https://www.unesco.org/pt/articles/covid-19-como-coalizao-global-de-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da?hub=800>. Acesso em: 4 jan. 2023.

UNIVERSIDADES públicas poderão cobrar mensalidades de seus alunos. InfoMoney, São Paulo, 3 jun. 2003. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/universidades-publicas-poderao-cobrar-mensalidades-de-seus-alunos/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

UOL. Bolsonaro critica cotas e nega dívida com negros: “não escravizei ninguém”. **UOL Eleições**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/07/31/bolsonaro-diz->

que-pretende-reduzir-cortas-nunca-escravizei-ninguem.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

UOL. Justiça condena Cristovam Buarque (PDT-DF) por improbabilidade. **UOL Notícias**, [s. l.], 14 set. 2011. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/escandalos-no-congresso/justica-condena-cristovam-buarque-pdt-df-por-improbidade.htm>. Acesso em: 25 jun. 2022.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-10, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bQ4bLxjqWQ6y8PBWPZD9pwk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2024.



VAN DIJCK, José. **The Culture of Connectivity: a critical history of social media**. Oxford: Oxford University Press, 2013.



VAN DIJCK, José; POELL, Thomas. Social media platforms and education. *In*: BURGESS, Jean; MARWICK, Alice; POELL, Thomas (ed.). **The SAGE Handbook of Social Media**. [S. l.]: SAGE Publications Ltd, 2018. p. 579-591.



VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; WAAL, Martijn. **The Platform Society**. New York: Oxford, 2018.

VELOSO, Braian Garrito; MILL, Daniel. Precarização do Trabalho Docente na Educação a Distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em Foco**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 111-132, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20005>. Acesso em: 7 jul. 2022.

VERASZTO, Estéfano Vizconde *et al.* Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, [s. l.], n. 8, p. 19-46, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/66904>. Acesso em: 12 set. 2022.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. **Nova gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WEIBLEN, Rudi. Viroses emergentes em suínos: como surgem e possível importância? **Acta Scientiae Veterinariae**, Porto Alegre, v. 37, supl. 1, p. 91-96, 2009.

WEINDLING, Paul. As origens da participação da América Latina na Organização de Saúde da Liga das Nações, 1920 a 1940. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 555-570, jul. 2006.

WHO we are. **The World Bank**, [s. l.], c2024. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/who-we-are>. Acesso em: 25 fev. 2022.

WILLIAMSON, John. Uma agenda de trabalho para retomar o crescimento e as reformas. *In*: KUCZYNSKI, Pedro-Pablo; WILLIAMSON, John (org.). **Depois do Consenso de Washington**: retomando o crescimento e a reforma na América Latina. São Paulo: Saraiva, 2003.



WOLFF, Simone. “Trabalho informacional” e a reificação da informação sob os novos paradigmas organizacionais. *In*: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (org.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 89-112.



WOODCOCK, Jamie. Compreendendo a resistência as plataformas. *In*: ANTUNES, Daniela Muradas *et al.* (org.). **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo: Boitempo, 2023.

ZANARDINI, João Batista. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia par ao alívio da pobreza. *In*: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Nº	Nome da Pesquisa	Autor(a)	Instituição	Ano	Tese ou Dissertação	Descriptor(es)
1.	A apropriação da tecnologia digital: estudo de caso sobre a prática pedagógica de docentes em disciplinas na modalidade de ensino a Distância de cursos de Ciências da Saúde de uma instituição de ensino privada	Valeria de Oliveira Camargos Castro	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2016	Mestrado	“Tecnologia Digital” AND “docente”
2. 	A Área de Tecnologia de Informação e Comunicação no curso de Pedagogia: Uma análise de currículo	Silvana aparecida Nieto Lopez	Centro Universitário Moura Lacerda	2011	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor”
3.	A atuação pedagógica do professor-arquiteto no contexto da cultura digital	Simone Nichele Poletto	Universidade de Caxias do Sul	2015	Mestrado	“Tecnologia Digital” AND “docente”
4.	A autoeficácia: Fio condutor entre as práticas pedagógicas e as tecnologias digitais	Elis Renata de Britto Santos	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2019	Mestrado	Tecnologia Digital” AND “docente”
5.	A escolha e possibilidade de uso de softwares educativos: a ótica de professores do estado de Pernambuco.	Paulo André da Silva	Universidade Federal de Pernambuco	2007	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
6.	A experiência da aplicação da metodologia ativa <i>Team Based Learning</i> aliada à tecnologia no	Ana Paula Ambrosio Zanelato	Universidade do Oeste Paulista	2019	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação”

	processo de ensino e de aprendizagem	Marques				AND "Professor" "Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "docente"
7.	A formação do professor de matemática para o uso das tecnologias digitais em sala de aula em cursos superiores de tecnologia.	Guilherme Lemermeier Rodrigues	Universidade Tuiuti do Paraná	2014	Mestrado	"Tecnologia Digital" AND "Professor"
8.	A <i>internet</i> na educação: concepções de discentes e docentes sobre o seu uso	Celia Maria Borges evangelista	Universidade do Oeste Paulista	2013	Mestrado	"Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "Professor" "Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "docente"
9.	A metodologia ativa <i>Peer Instruction</i> e o uso do aplicativo <i>Socrative</i> : possibilidades de aprendizagem no curso técnico de marketing	Davi FernANDO da Silva	Universidade do Oeste Paulista	2019	Mestrado	"Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "Professor" "Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "docente"
10.	A natureza da aprendizagem matemática em um ambiente On-	Rúbia Barcelos Amaral Zulatto	Universidade Est.Paulista Júlio de	2007	doutorado	"Tecnologia de Informação e

	line de Formação Continuada de Professores		Mesquita Filho/Rio Claro			Comunicação” AND “docente”
11.	A Representação Social dos Professores o ensino Fundamental Sobre a Compreensão do aprender Pelo Professor Com a Utilização das Tecnologias Digitais'	Tania Maria Maciel Guimarães	Universidade Católica dom Bosco	2007	Mestrado	“Tecnologia Digital” AND “docente” “Tecnologia Digital” AND “Professor”
12. 	A Tecnologia Digital na empregabilidade do Jovem: desafios e Possibilidades na educação Contemporânea'	Marcelo Bolfe	Universidade do Oeste Paulista	2011	Mestrado	“Tecnologia Digital” AND “docente” “Tecnologia Digital” AND “docente””
13.	A Tecnologia Digital na Infância: InvestigANDO O Projeto Kidsmart nos Centros Municipais de educação Infantil de Curitiba	Maria da Gloria Galeb	Universidade Federal do Paraná	2013	Mestrado	“Tecnologia Digital” AND “docente”
14.	A Tecnologia Informática Como auxílio no ensino de Geometria Para deficientes Visuais	Simone Barreto Lirio	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro,	2006	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
15.	A Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na Prática de docentes do Município de José Bonifácio - Sp'	Jaqueline de Souza. José	Universidade do Oeste Paulista	2010	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
16.	Acessibilidade em ambientes Virtuais de aprendizagem: Possibilidades Para estudantes Com deficiência Visual'	Ana Lucia Farao Carneiro de Siqueira	Universidade do Oeste Paulista	2017	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor”

						“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
17.	Aplicabilidade e Usabilidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação em Saúde	Luciano Barbosa da Silva	Universidade Federal Fluminense,	2019	Mestrado Profissional	“Tecnologia Digital” AND “docente”
18.	Aplicação de Jogos Digitais no ensino Profissionalizante: Uma Perspectiva docente	Michelle Alves do nascimento	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	2014	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
19.	Aprendizagem Baseada em Projetos e a Criação de Recursos educacionais Digitais nos Cursos da Faculdade de Comunicação Social'	FernANDa Sutkus de Oliveira Mello	Universidade do Oeste Paulista	2017	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor” “Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
20.	Aprendizagem Baseada em Projetos e o Uso da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação na Formação em Pedagogia'	Douglas Arnaldo Kraut	Universidade Pitágoras Unopar	2021	Mestrado	“Tecnologia Digital” AND “docente”
21.	Aprendizagem da Ética em ambientes Virtuais'	Paulo Antonio Ferreira	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2006	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor”

22.	Aprendizagem de Programação de Computadores por Meio da Metodologia Peer Instruction em ambiente Blended Learning	Carla Plantier Message	Universidade do Oeste Paulista	2019	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor” “Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
23.	Aproximações e Distanciamentos: a Tecnologia Digital no Cotidiano de Leitura de Professores de Línguas Portuguesas'	Vera Lucia Spezi. Pereira	Universidade Metodista de Piracicaba	2007	Mestrado	“Tecnologia Digital” AND “Professor
24.	Arte Multiconectada: O Pensamento do Professor de arte, as Tecnologias de Informação e Comunicação, as Diferentes Formas de Letramento e a educação'	Viviane Cristina Carmo Maciel	Universidade Federal do Paraná	2016	Mestrado Profissional	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor”
25.	Artes Visuais e Tecnologias Digitais na Formação Continuada dos Profissionais de ensino Médio	Tânia Losekann Sangoi	Universidade Federal de Santa Maria	2006	Mestrado	“Tecnologia Digital” AND “Professor
26.	As Concepções dos Professores da educação Básica e da educação especial Sobre o Uso das Tic e da Tecnologia assistiva'	Fabiane da Silva Ferreira	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,	2018	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
27.	As Contribuições da Construção de Jogos eletrônicos Para a Formação Matemático-Pedagógica-Tecnológica de	Manoel Batista Souza Junior	Universidade Luterana do Brasil	2010	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor”

	Professores das Séries Iniciais do ensino Fundamental					
28.	As Percepções de Coordenadores e Professores Sobre o Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação na Creche	Monica de Souza Benevides	Universidade Metodista de São Paulo	2020	Mestrado	“Tecnologia Digital” AND “docente”
29.	As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no atendimento Pedagógico especializado Para estudantes Surdos na Sala de Recursos	Aleria Isaura de Souza	Universidade do Oeste Paulista	2017	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor”
30.	Curso de Pedagogia On Line: Os Referenciais de Qualidade da ead.	Adiana Soeiro Pino	Universidade nove de Julho	2012	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor”
31.	De Imigrante À aprendiz Digital: a Formação de Um e-Professor'	Lidiane Santos de Freitas	: Universidade Federal do Rio Grande,	2016	Mestrado	“Tecnologia Digital” AND “Professor”
32.	Do aprender ao ensinar: Significados Contruídos Pelo Futuro docente no aprendizado Com e Sobre as Tecnologias Digitais'	Elzicleia Tavares dos Santos	Universidade Federal de Juiz de Fora,	2012	doutorado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
33.	Educação a Distância: estudo da Gestão de Um Polo de apoio Presencial	Claudio Braz de. Figueiredo	Universidade do Oeste Paulista	2017	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor” “Tecnologia de Informação e

						Comunicação” AND “docente”
34.	Ensino da Língua Inglesa Com Recursos Tecnológicos em Disciplina <i>On-line</i> na Graduação na Modalidade Semipresencial	Joyce Serpa Medeiros	Universidade Estácio de Sá	2014	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
35.	Estágio Supervisionado: Formação Inicial dos LicenciANDos da Unemat/Cáceres Para O Uso da Tecnologia Digital'	Kelis Estatiane de Campos	Universidade do estado de Mato Gross	2013	Mestrado	“Tecnologia Digital” AND “docente”
36.	Estudo sobre a apropriação Tecnológica em escolas de Diamantina	Edilene Fernandes Tolentino	Universidade Federal do Rio GrANDe do Sul	2005	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor”
37.	Formação Continuada de Professores: Possibilidades e desafios do Uso Pedagógico das Tecnologias Digitais no Processo de alfabetização e Letramento do Bloco alfabetizador	Valeria Nascimento Moreira	Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	2020	Mestrado Profissional	“Tecnologia Digital” AND “docente”
38.	Formação Permanente: Redes Sociais, Inclusão e ensino de Libras	Mariane Della Coletta Savioli Garzotti de Araujo	Universidade do Oeste Paulista	2017	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor” “Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
39.	Gestão de escola e Tecnologia: administrativo e Pedagógico,	Ana Maria Di Grado Hessel	Pontifícia Universidade	2004	Mestrado	“Tecnologia de Informação e

	Uma Relação Complexa'		Católica de São Paulo			Comunicação” AND “Professor” “Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
40.	Gestão na Perspectiva do Diretor e de docentes: estudo de Caso em Uma Instituição Pública de ensino Profissional e Tecnológico	Elisangela aparecida Bulla Ikeshoji	Universidade do Oeste Paulista	2016	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor” “Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
41.	Grupos de estudo Como Possibilidade de Formação de Professores de Matemática no Contexto da Geometria Dinâmica	Guilherme Henrique Gomes da Silva	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	2010	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor”
42.	Implicações da Tecnologia Digital no Trabalho docente de ensino Superior	Gustavo Cibim Kallajian,	Universidade de Uberaba	2012	Mestrado	Tecnologia Digital” AND “docente” “Tecnologia Digital” AND “Professor”
43.	Intergeracionalidade entre Professor e aluno: O Uso da Tecnologia Digital Como	Licie Stintia Fresta Lopes	Centro Universitário adventista de São Paulo	2019	Mestrado Profissional	“Tecnologia Digital” AND “Professor”

	Instrumento de estratégia na aprendizagem					
44.	Limites e Possibilidades do Uso da Webquest no ensino de Física'	Willians Gavioli da Silva	Universidade Federal de São Carlos	2015	Mestrado Profissional	"Tecnologia Digital" AND "Professor"
45.	Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa	Roberta Varginha Ramos Caiado	Universidade Federal de Pernambuco	2011	doutorado	Tecnologia Digital" AND "docente"
46.	O ambiente educacional: Um estudo Sócio-Histórico das Relações entre educação e Tecnologia	Antonio José Dal Moro	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2001	Mestrado0	"Tecnologia Digital" AND "Professor"
47.	O ensino Remoto em Tempos de Covid-19: O Discurso dos docentes de Uma Instituição de ensino do estado do Paraná'	Adelaide de Oliveira Silva	Universidade do Oeste Paulista	2016	Mestrado	"Tecnologia Digital" AND "docente"
48.	O Hipertexto: Uma nova Ferramenta de apoio ao ensino - aprendizagem	Diolete Marcante Lati Cerutti,	Universidade estadual de Ponta Grossa	2002	Mestrado	"Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "Professor"
49.	O Mobile na Sala de aula: Uma escola aquém do Tempo Presente? Um estudo Sobre O Teor de Humanização/desumanização no Uso Pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino Médio de Uma escola Pública de Frutal-Mg	Marly Borges Oliveira	Instituto Fed. de educ., Ciênc. e Tecn. do Triângulo Mineiro	2021	Mestrado Profissional	"Tecnologia Digital" AND "docente"
50.	O Núcleo de Tecnologia	Andreza Araujo	Universidade Federal	2014	Mestrado	"Tecnologia de

	educacional da Superintendência Regional de ensino de Uberaba e a Formação docente Para O Uso das Tic: Uma análise das Capacitações Oferecidas	Coelho	de Juiz de Fora,		Profissional	Informação e Comunicação” AND “docente”
51.	O Papel da Cultura Imagética no Curso de administração: Reflexões Teóricas e Práticas'	Tulio Cicero Cruz	Universidade Federal do Ceará	2019	Mestrado	“Tecnologia Digital” AND “docente”
52.	O Programa Mídias na educação: Relações de aproximação e Distanciamento entre O Trabalho docente e a Mídia'	Dourivan Camara Silva Jesus	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	2011	doutorado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor” “Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
53.	O Uso de Tecnologia de Informação e Comunicação na Concepção de Uma Unidade Didática Para O ensino da Relação entre Força e Movimento	Renato dos Santos Rosa	Universidade Federal do Rio GrANDe do Sul	2012	Mestrado Profissional	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor”
54.	O Uso do Laboratório de Informática: Um Olhar educativo	Gustavo Henrique de Lucena	Universidade Federal do Rio GrANDe do norte	2004	Mestrado	“Tecnologia Digital” AND “Professor
55.	O Uso do Software Geogebra em Uma escola Pública: Interações entre alunos e Professor em atividades e Tarefas de Geometria Para O ensino Fundamental e Médio'	Thales de Lelis Martins Pereira	Universidade Federal de Juiz de Fora	2012	Mestrado Profissional	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “Professor”

56.	Oficinas Virtuais de aprendizagem: um estudo de caso em comunidades educacionais rurais de CANDelária/RS	Maria Cristina Graeff Wernz	Universidade Federal do Rio GrANDe do Sul	2006	Mestrado	"Tecnologia Digital" AND "docente"
57.	Olhares Sobre as Lousas Digitais Interativas: O Caso do Ifs Campus estância	Andre Luis Canuto Duarte Melo	Fundação Universidade Federal de Sergipe	2016	Mestrado	"Tecnologia Digital" AND "Professor"
58.	Os Professores de Matemática e as Tecnologias Digitais: Uma Cultura docente em ação'	Tiago Dziekaniak Figueiredo	Universidade Federal do Rio GrANDe	2015	Mestrado	"Tecnologia Digital" AND "docente"
59.	Os Usos das TDICs no desenvolvimento da Leitura e escrita no ensino Fundamental	Jalmelice da Luz Ferreira	Universidade do estado de Minas Gerais	2012	Mestrado	"Tecnologia Digital" AND "docente"
60.	Percepções Sobre O Uso das TDICs Por Jovens da Pedagogia e Seus Professores'	Ione Ferrarini Goulart	Universidade Católica de Brasília	2016	Mestrado	"Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "Professor de Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "docente"
61.	Planejamento de aula e O Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação: Percepção de docentes do ensino Médio	Heloisa Paes de Barros arruda	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,	2012	Doutorado	"Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "docente"
62.	Política de Segurança da Informação em Uma Instituição de ensino Superior Pública estudo de Caso Uneb'	Izaak Silva CANDeias	Universidade do estado da Bahia	2018	Mestrado Profissional	"Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "Professor"
63.	Possibilidades Para a educação	Simone de	Universidade Federal	2008	Doutorado	"Tecnologia de

	em Rede Com a Tv Digital no Brasil.	Lucena Ferreira	da Bahia			Informação e Comunicação" AND "Professor"
64.	Práticas docentes na educação Básica em Tempos de Covid-19: Implicações Para O Processo de Formação Continuada e Condições de Trabalho no ensino Remoto'	Joao Antonio Rufato	Centro Universitário Internacional	2021	Mestrado Profissional	"Tecnologia Digital" AND "docente" "Tecnologia Digital" AND "Professor"
65.	Princípios da Pesquisa Científica em ambientes Virtuais: Um Olhar Fundamentado no Paradigma do Pensamento Complexo'	Marcia Paul Waquil	Universidade Federal do Rio GrANDe do Sul	2008	doutorado	"Tecnologia Digital" AND "Professor"
66.	Professor Pesquisador: aprendizagem Colaborativa e Formação aberta Pelo Facebook	Cecilia Maria de. Prates Freitas	Universidade do Oeste Paulista	2018	Mestrado	"Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "Professor" "Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "docente"
67.	Professores em Rede: O desafio das Universidades Públicas Para a Formação Superior de Professores da educação Básica Com O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação	AlessANDra de Assis Picanço	Universidade Federal da Bahia	2007	doutorado	"Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "Professor"
68.	Profissionais da Comunicação: da experiência de Campo ao desafio	João Ricardo Zanini	Universidade do extremo Sul	2021	Mestrado	"Tecnologia Digital" AND

	da docência no ensino Superior'		Catarinense			"Professor
69.	Projeto Kidlink: educação e Cidadania no Ciber espaço Um desafio Para a educação	José Carlos Santos	Fundação Universidade Federal de Sergipe	2008	Mestrado	"Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "Professor"
70.	QuANDO O Professor Passa a Ser O aluno em educação a Distância: Tecnologia e Inovação na Capacitação de docentes Universitários'	Clara Gurski	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2008	Mestrado	"Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "Professor" "Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "docente"
71.	Professores - Instrutores das Salas de Informática das escolas da Rede Pública Municipal de Campo GrANDe-MS: as Relações entre a Capacitação Recebida e a Sua Prática Pedagógica na Sala de Informática'	Adriana Rodrigues da Silva	Universidade Católica dom Bosco	2006	Mestrado	"Tecnologia Digital" AND "docente"
72.	Satisfações e Insatisfações de Professores de Matemática Que Utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação	Maria Helena Amorm	Universidade Católica dom Bosco,	2018	Mestrado	"Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "docente"
73.	Secções Cônicas: atividades Com Geometria Dinâmica Com Base no Currículo do estado de São Paulo"	Marcelo Balduino Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2011	Mestrado	"Tecnologia Digital" AND "Professor"


74.	Sem?: Uma Proposta Metodológica Para O Uso dos Softwares na educação' 0	Dina Mara Pinheiro Dantas	Universidade Federal do Ceará	2010	Mestrado	"Tecnologia Digital" AND "docente" "Tecnologia Digital" AND "Professor
75.	Tecnologia Digital Como estratégia de educação Permanente Para Melhoria do Processo de Trabalho e Qualidade da assistência na estratégia Saúde da Família"	Livia Mendes Mesquita	Universidade Federal Fluminense,	2020	Mestrado Profissional	"Tecnologia Digital" AND "Professor
76.	Tecnologia Digital(Td) aplicada na Gestão da EPT para auxiliar O Trabalho docente	Gilmar Rodrigues. Morais	Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia Goiano	2020	Mestrado Profissional	"Tecnologia Digital" AND "docente"
77.	Tecnologias da Informação e Comunicação nas Práticas docentes no Proeja do Centro estadual de educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (Cenep): Limites e Possibilidades Para Formação Humana Integral'	Dediane Cristina de Sa Moror	Instituto Federal de educação Ciência e Tecnologia do Rio GrANDe do norte	2018	Mestrado	"Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "docente"
78.	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Currículo da especialização em Inovação em Mídias Interativa da Universidade Federal de Goiás: Concepções, Limites e Possibilidades	Hanna Melhem Netto	Fundação Universidade Federal do Tocantins	2016	Mestrado	"Tecnologia Digital" AND "docente"
79.	Tecnologias Móveis na educação	EvANDro	Universidade do	2018	Mestrado	"Tecnologia de

	Básica: O Smartphone no Processo de ensino e aprendizagem no Contexto do ensino Médio	Lombardi	Oeste Paulista			Informação e Comunicação” AND “Professor” “Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
80.	Trajectory Of Digital documentation AND Reflective Practice: Making Teaching Visible, Critical, AND Shareable	Paula Luderitz de albuquerque Lenz Cesar	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2020	Doutorado	“Tecnologia Digital” AND “Professor
81.	Uma análise Crítica Sobre as Políticas Públicas de educação e Tecnologias da Informação e Comunicação: a Concretização dos Ntes em Salvador - Bahia'	Maria Sigmar Coutinho Passos	Universidade do estado da Bahia	2006	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
82.	Uma Cartografia do Projeto Uca em Bagé: Tecnologia Digital na escola e Subjetivação docente'	Daiane Volz Barbosa	Instituto Federal de educ., Ciênc. e Tecn. Sul-Rio-GrANDense	2014	Mestrado Profissional	“Tecnologia Digital” AND “docente”
83.	Uso de Serious Games no Processo educativo de estudantes do Segundo Ciclo do ensino Fundamenta	William Henoch alves Pereira	Universidade do Oeste Paulista	2019	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
84.	Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, no Contexto da Web 2.0, na Prática docente na educação Superior	Dawson da Silva Calheiros	Universidade Federal de alagoas	2009	Mestrado	“Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “docente”
85.	FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE NO USO DAS TDIC NO PROCESSO DE ENSINO-	CELSO MACHADO FERREIRA	INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNC. E TECN. DO	2022	Dissertação Profissional	Tecnologia de Informação e Comunicação”

	APRENDIZAGEM: Estudo de caso com os educadores da Escola Estadual Francisco Cândido Xavier'		TRIÂNGULO MINEIRO			AND "professor "Tecnologia de Informação e comunicação" AND "docente"
86.	Mediação docente diferenciada: uma investigação sobre autoconhecimento docente e pedagogia diferenciada a serviço da relação professor-aluno'	GEORGE RICARDO STEIN	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2022	Tese	Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "professor "Tecnologia de Informação e comunicação" AND "docente"
87.	CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN THINKING PARA GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE GESTORES ESCOLARES E DESIGNERS	ROBERTO CANDIDO PANSONATO	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	2022	Dissertação Profissional	Tecnologia de Informação e Comunicação" AND "professor "Tecnologia de Informação e comunicação" AND "docente"
88.	Tecnologias na prática docente em um cenário pandêmico: inter-	VIVIAN VAZ BATISTA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE	2022	Tese	Tecnologia de Informação e

	relações professor e aluno	ALVES,	CATÓLICA DE SÃO PAULO			Comunicação” AND “professor “Tecnologia de Informação e comunicação” AND “docente”
89.	O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E ACEITAÇÃO DO USO DE TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO POR PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA'	JOAO AMERICO TOMAZ DE AQUINO,	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	2022	Tese	Tecnologia digital” AND “professor” Tecnologia digital” AND “docente
90.	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ-MS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO'	ALINE CRISTINE ANDROLAGE MERCADO	UNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	2022	Dissertação	Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “professor
91.	AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS:	VANJA VAGO DE VILHENA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ,	2022	Dissertação Profissional	Tecnologia digital” AND “professor”

	PROCESSO FORMATIVO USANDO AS TECNOLOGIAS PARA APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO NO CONTEXTO AMAZÔNICO					
92.	. APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO ENSINO DE FÍSICA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA'	JENEKESIA LINS DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	2022	Tese	Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “professor
93.	APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA UM SABER ESTRATÉGICO PARA A INCLUSÃO DO JOVEM ALUNO DO SÉCULO XXI: A VISÃO DE PROFESSORES E DE ALUNOS	SILCIA SOARES FARIAS SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	2022	Tese	Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “professor “Tecnologia de Informação e comunicação” AND “docente”
94.	CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE DOCENTES DO CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO E A INFLUÊNCIA DE PROGRAMA DE FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DESTE CONHECIMENTO'	PAULO CELSO FRANCISCO	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	2022	Dissertação	Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “professor “Tecnologia de Informação e comunicação” AND “docente”

95.	 O TRABALHO DOCENTE E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: um estudo com história oral de professores da educação superior	LUCIANA DE LIMA DUSI CAMPOS,	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	2022	Tese	Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “professor Tecnologia de Informação e comunicação” AND “docente”
96.	HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E GAMES: LITERATURA GAMER EM HISTÓRIA NO SÉCULO XXI	KAUAN PESSANHA. SOARES	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ,	2022	Tese	Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “professor
97.	Fluência digital para uso das TDIC na docência: contribuições de um curso de formação continuada para docentes da EPT'	TIAGO FERNANDES CERQUEIRA. LIMA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE	2022	Dissertação Profissional	Tecnologia digital” AND “professor” Tecnologia digital” AND “docente
98.	CONCEPÇÕES DE TECNOLOGIA DE PROFESSORES E NA LITERATURA DE HISTÓRIA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO Rio de Janeiro 2022'	FRANCISCO AMARILDO FREIRES DO SANTOS	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	2022	Tese	Tecnologia de Informação e Comunicação” AND “professor
99.	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE	RONALDO LAGE	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ,	2022	Tese	Tecnologia de Informação e

	MATEMÁTICA SOBRE E COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO CEFET-MG'	FIGUEIREDO				Comunicação” AND “professor
100.	Tecnologias digitais na Educação Física Escolar: uma revisão sistemática da literatura	MARCELO JOSE SANTIAGO	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ,	2022	Dissertação	Tecnologia digital” AND “docente
101.	FUTURO TECNOLÓGICO DIGITAL NA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE POUSO ALEGRE – MG 2022' 2	LUIZ CLAUDIO DALA ROSA JUNIOR	UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI	2022	Dissertação	Tecnologia digital” AND “professor” Tecnologia digital” AND “docente
102.	(PER)FORMACIÓN RIZOMÁTICA: ENCUENTROS ENTRE TECNOLOGIAS DIGITALES Y PROFESSORES EN HONDURAS'	CINTHIA MARGARITA SABILLON JIMENEZ	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA,	2022	Tese	“Tecnologia digital” AND “docente
103.	TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL' 2	JOSIANE DO PILAR SANTOS DE SOUZA	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA,	2022	Dissertação	“Tecnologia digital” AND “professor” Tecnologia digital” AND “docente
104.	FERRAMENTA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DIGITAL PARA CUIDADO DE PESSOAS COM SEQUELAS PÓS-COVID-19: UMA PROPOSTA VOLTADA PARA	JOSE REBBERTY RODRIGO HOLANDA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	2022	Dissertação	Tecnologia digital” AND “docente

	OS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE					
105.	EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA JUVENTUDE: DESENVOLVIMENTO DE UMA NEWSLETTER COMO PRODUTO EDUCACIONAL DIGITAL PARA JOVENS MAIS AUTÔNOMOS'	DANIELE ALVES CAMARGO VENCIO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ,	2022	Dissertação Profissional	Tecnologia digital" AND "docente
106.	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO POSSIBILIDADES AO ESTUDO AUTÔNOMO DOS JOVENS'	ALINE LUCIELLE DA SILVA	UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	2022	Dissertação Profissional	Tecnologia digital" AND "docente
107.	VIDEOAULAS EM PLATAFORMAS DE STREAMING COMO MÉTODO DE APRENDIZADO: UM ESTUDO NETNOGRÁFICO SOBRE INTERAÇÕES EM CURSOS DE DESIGN	FREDDY STUDART DE SOUZA BRASIL	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ,	2022	Dissertação	Tecnologia de Informação e comunicação" AND "docente"
108.	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA	VANESSA GODOY LOPES DA SILVA,	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ,	2022	Tese	Tecnologia de Informação e comunicação" AND "docente"
109.	TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO	WESLEY ANDERSON DE. SOUZA	FACULDADE DE INHUMAS,	2022	Dissertação	Tecnologia de Informação e Comunicação AND professor

	PEDAGÓGICO – IMPORTÂNCIA E INCENTIVO'					
110.	Reflexões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática por meio de softwares na pandemia da Covid-19' 0	ROZANIA PEREIRA DOS SANTOS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	2022	Dissertação	Tecnologia digital" AND "professor"
111.	Formação e prática pedagógica do professor de educação física no Sistema Educacional Interativo do Pará: tecnologia, comunicação e mídia'	MARCIA CRISTINA DOS SANTOS BANDEIRA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	2022	Dissertação	Tecnologia digital" AND "professor"
112.	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PELA VIA DA REFLEXÃO AÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA"	VERA LUCIA DE OLIVEIRA. RAL IN	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	2022	Tese	Tecnologia digital" AND "professor"
113.	FORMAÇÃO EM TECNOLOGIA DIGITAL E ASSISTIVA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE A PANDEMIA'	LARA LYSS DE ALMEIDA.BAR RETO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIP	2022	Dissertação	Tecnologia digital" AND "professor"
114.	TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO HÍBRIDO	ELISANNE DE SOUZA DANTAS	FACULDADE DE INHUMAS,	2022	Dissertação	Tecnologia digital" AND "professor"
115.	TECNOLOGIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: ANÁLISE DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE	FABIANA PRADO SZABADACH,.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ,	2022	Dissertação	Tecnologia digital" AND "professor"

	CURSOS SUPERIORES DO ESTADO DE GOIÁS'					
116.	As tecnologias de informação e comunicação na formação continuada de professores da educação básica.	AUREA CINTRA DE AZEVEDO MARRA	FACULDADE DE INHUMAS,	2022	Dissertação	Tecnologia de Informação e Comunicação AND professor
117.	ENSINO DA ARTE E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PRESENTES NA BNCC EM UM CONTEXTO ESCOLAR	ISABELLA FERREIRA SIQUEIRA	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	2022	Dissertação	Tecnologia de Informação e Comunicação AND professor
118.	Currículo de formação inicial de professores de um curso de Licenciatura em Letras a distância	MARISA GARBELLINI SENSATO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2022	Tese	Tecnologia de Informação e Comunicação AND professor
119.	Tecnologias de informação e comunicação em cursos de pedagogia: diálogos entre os projetos político-pedagógicos e o ensino remoto emergencial'	DAYRA EMILE GUEDES MARTINEZ,	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA	2022	Tese	Tecnologia de Informação e Comunicação AND professor
120.	AS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO CEFET/RJ: MEMÓRIAS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	JOSE FERNANDES PEREIRA	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	2022	Tese	Tecnologia de Informação e Comunicação AND professor
121.	TECNOLOGIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: ANÁLISE DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE	FABIANA PRADO SZABADACH,.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ,	2022	Dissertação	Tecnologia digital" AND "professor"

	CURSOS SUPERIORES DO ESTADO DE GOIÁS'					
122.	As tecnologias de informação e comunicação na formação continuada de professores da educação básica.	AUREA CINTRA DE AZEVEDO MARRA	FACULDADE DE INHUMAS,	2022	Dissertação	Tecnologia de Informação e Comunicação AND professor
123.	ENSINO DA ARTE E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PRESENTES NA BNCC EM UM CONTEXTO ESCOLAR	ISABELLA FERREIRA SIQUEIRA	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	2022	Dissertação	Tecnologia de Informação e Comunicação AND professor
124.	Currículo de formação inicial de professores de um curso de Licenciatura em Letras a distância	MARISA GARBELLINI SENSATO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	2022	Tese	Tecnologia de Informação e Comunicação AND professor
125.	Tecnologias de informação e comunicação em cursos de pedagogia: diálogos entre os projetos político-pedagógicos e o ensino remoto emergencial'	DAYRA EMILE GUEDES MARTINEZ,	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA	2022	Tese	Tecnologia de Informação e Comunicação AND professor
126.	AS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO CEFET/RJ: MEMÓRIAS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	JOSE FERNANDES PEREIRA	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	2022	Tese	Tecnologia de Informação e Comunicação AND professor