



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FELIPE RODRIGUES DE ANDRADE

Maceió – AL  
2023

FELIPE RODRIGUES DE ANDRADE

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO REGIME ESPECIAL  
DE ATIVIDADES ESCOLARES NÃO PRESENCIAIS (REAENP) EM MACEIÓ  
– ALAGOAS: análise de documentos oficiais**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e Política da Educação

Grupo de Pesquisa: Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL)

Orientador: Prof. Dr. Jailton de Souza Lira

Maceió – AL  
2023

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

- A554g Andrade, Felipe Rodrigues de.  
Gestão democrática na implementação do regime especial de atividades escolares não presenciais (REAENP) em Maceió-Alagoas : análise de documentos oficiais / Felipe Rodrigues de Andrade. – 2023.  
190 f. : il.
- Orientador: Jailton de Souza Lira.  
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.
- Bibliografia: f. 169-188.  
Apêndices: f. 189-190.
1. Educação. 2. Gestão democrática. 3. Política educacional. 4. Regime especial de atividades não presenciais. 5. Pandemia. I. Título.

CDU: 371.3(813.5)

*Os fatos não deixam de existir só porque são ignorados.*  
– *Aldous Leonard Huxley*

## AGRADECIMENTOS

Sendo um ser em constante mudança, tal qual o navio de Teseu, passei por grandes mudanças neste período acadêmico, marcado por uma pandemia, um evento deveras singular. Como permanecer o mesmo? Impossível. Durante esse tempo, fui profundamente influenciado por muitas pessoas, que sem dúvidas contribuíram direta ou indiretamente para minha evolução como indivíduo e como pesquisador, bem como possibilitaram que esta pesquisa se concretizasse. Por isso, gostaria de agradecer algumas dessas valiosas contribuições.

Agradeço à primeiramente à minha mãe, que sempre me apoiou em todos meus empreendimentos, e instigou ainda em minha infância a fome pelo saber e o interesse pela ciência. Sem essa contribuição, jamais esta dissertação seria possível.

Agradeço à professora Giana Raquel Rosa, que foi fundamental à minha vida acadêmica, apoiando-me em diversas questões e auxiliando no desenho da questão norteadora desta dissertação.

Agradeço aos professores do Centro de Educação (CEDU), por ampliar minha visão de mundo e minha compreensão sobre o a educação.

Agradeço ao professor Givanildo da Silva, pelas recomendações de leitura, discussões e orientações em sua disciplina “Seminário de Pesquisa em Política Educacional”, que facilitou meu ingresso no mundo acadêmico das políticas públicas, bem como suas enormes contribuições ao meu trabalho durante a qualificação.

Agradeço às professoras Lana Lisier de Lima Palmeira e Edna Cristina do Prado, por me inspirar a aprofundar minha preocupação ética com questões relacionadas à educação.

Agradeço ao professor Jailton de Souza Lira, por me orientar nessa jornada, constituindo um verdadeiro exemplo de pesquisador. Agradeço muitíssimo pela paciência, sendo essencial para construir este texto.

Agradeço à professora Mônica Ribeiro, que através de suas recomendações de leitura ampliou demasiado minha compreensão sobre meu objeto de estudo e como ele se aninha dentro do neoliberalismo.

Agradeço à Sandreane de Oliveira, que me apoiou no ingresso nesta importante etapa, orientando em diversos pontos do meu projeto e das primeiras versões desta dissertação.

Agradeço aos colegas do curso, especialmente àqueles que cursaram a disciplina “Trabalho, Estado e Educação”, que foram essenciais para meu maior entendimento de questões fundamentais a esta dissertação, a partir das excelentes discussões ocorridas.

Agradeço às oportunidades que tive na educação, em especial o Pibid e o Paespe, que despertaram em mim a consciência da necessidade de educar.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Gráfico do número de estudos selecionados de acordo com o ano de publicações .....	85
Figura 2. Gráfico do uso de internet no Brasil em área urbana e área rural entre 2016 e 2021	139
Figura 3. Gráfico do uso de internet em escolas da rede pública e rede privada no Brasil em 2019 e 2021.....	140
Figura 4. Gráfico do uso de internet na regiões Nordeste e Sudeste entre 2016 e 2021. ....	140

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Etapas da Revisão Sistemática de Literatura.....	81
Quadro 2. Critérios de inclusão e exclusão da Revisão Sistemática de Literatura.....	82
Quadro 3. Etapas da Revisão Sistemática de Literatura.....	82
Quadro 4. Resultados quantitativos da seleção inicial e seleção final. ....	84
Quadro 5. Categorias da análise de conteúdo.....	105
Quadro 6. Pares dialéticos norteadores da análise documental.....	106
Quadro 7. Análise documental sob a categoria de análise 1: atores da comunidade escolar partícipes no planejamento das ações durante o ERE. ....	156
Quadro 8. Análise documental sob a categoria de análise 2: nível de poder de professores na execução do ERE. ....	156
Quadro 9. Análise documental sob a categoria de análise 3: nível de poder de gestores na execução do ERE. ....	157
Quadro 10. Análise documental sob a categoria de análise 4: perspectiva de gestão escolar...	157
Quadro 11. Análise documental sob a categoria de análise 5: autonomia dos entes escolares para decidir sobre a execução do ERE.....	158
Quadro 12. Análise documental sob a categoria de análise 6: objetivo da educação.....	158
Quadro 13. Análise documental sob a categoria de análise 7: mecanismos internos de revisão da política educacional.....	159

## RESUMO

As mudanças proporcionadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação exigem uma constante evolução da sociedade, incluindo a educação. Adicionalmente, a pandemia decorrida do vírus Sars-Cov-2, causador da doença Covid-19, promoveu um repensar da escola como instituição de ensino, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas. Nesse contexto, o estado de Alagoas adotou a política educacional Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais, como uma resposta à pandemia, que permitiu a substituição de aulas presenciais por aulas não presenciais, com adoção de nova estrutura curricular. A partir do estudo realizado, utilizando a metodologia Análise de Conteúdo para estudar documentos relacionados a esta política educacional, como as Portarias Seduc nº 4.904/2020 Seduc nº 7.651/2020, que instituem o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais e tendo como referencial teórico autores como Pierre Dardot, Christian Laval e Wendy Brown na compreensão do neoliberalismo, Heloísa Lück, Victor Paro e Demerval Saviani no entendimento da gestão democrática e Pierre Lévy e Edméa Santos na discussão sobre tecnologias digitais e cibercultura, conclui-se que as desigualdades foram aprofundadas pela pandemia e pela política educacional estudada, pois esta não buscou a disseminação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação entre seus estudantes ou a utilização de estratégias da gestão participativa para integrar a comunidade escolar nas decisões tomadas envolvendo a educação durante o isolamento social. Dessa maneira, o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais é caracterizado como política educacional de perfil gerencial, promovendo: competição exacerbada entre estudantes e entre educadores; responsabilização individual; rompimento da coletividade em prol de uma colaboração capitalista; foco em avaliações em larga escala, em especial o Exame Nacional do Ensino Médio, por meio do Foca no Enem; apagamento de órgãos colegiados, como grêmios estudantis; visão de mundo voltada para a produtividade. Ainda, a Secretaria de Estado de Educação de Alagoas centralizou as decisões que dizem respeito à educação em seu corpo tecnoburocrático, não permitindo que outros sujeitos tivessem papel importante nos rumos do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais, seja em sua criação, seja em sua implementação, havendo abertura significativa apenas para a influência de instituições privadas, como o Instituto Natura, que representa interesses burgueses e não da própria comunidade escolar. Portanto, a gestão democrática foi coibida durante a pandemia de Covid-19 na rede de ensino estadual de Alagoas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão Democrática; REAENP; Política Educacional; Pandemia.

## ABSTRACT

The changes provided by the Digital Information and Communication Technologies require a constant evolution of society, including education. Additionally, the pandemic resulting from the Sars-Cov-2 virus, which causes the Covid-19 disease, promoted a rethinking of the school as an educational institution, since face-to-face classes were suspended. In this context, the state of Alagoas adopted the educational policy Special Regime of Non-Presential School Activities, as a response to the pandemic, which allowed the substitution of in-person classes with non-in-person classes, with the adoption of a new curricular structure. From the study carried out, using the Content Analysis methodology to study documents related to this educational policy, such as Ordinances Seduc nº 4.904/2020 and Seduc nº 7.651/2020, which establish the Special Regime of Non-Presential School Activities and drawing on theoretical references such as Pierre Dardot, Christian Laval, and Wendy Brown for understanding neoliberalism, Heloísa Lück, Victor Paro, and Demerval Saviani for understanding democratic management, and Pierre Lévy and Edméa Santos for the discussion on digital technologies and cyberculture, it is concluded that inequalities were magnified by the pandemic and by the educational policy studied, as this did not seek to disseminate Digital Information and Communication Technologies among its students or use participatory management strategies to integrate the school community into decisions made involving education during isolation Social. In this way, the Special Regime of Non-Presential School Activities is characterized as an educational policy with a managerial profile, promoting: exacerbated competition between students and between educators; individual accountability; disruption of collectivity in favor of capitalist collaboration; focus on large-scale assessments, especially the National High School Examination, through *Focus on the Enemy*; deletion of collegiate bodies, such as student unions; productivity-oriented worldview. Furthermore, the State Department of Education of Alagoas centralized decisions regarding education in its technobureaucratic body, not allowing other subjects to play an important role in the direction of the Special Regime of Non-Presential School Activities, either in its creation or in its implementation, with significant openness only to the influence of private institutions, such as the Natura Institute, which represents bourgeois interests and not the school community itself. Therefore, democratic management was curbed during the Covid-19 pandemic in the state education network of Alagoas.

**KEYWORDS:** Democratic Management; REAENP; Educational Policy; Pandemic.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>SEÇÃO 1 – ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS À LUZ DA GESTÃO DEMOCRÁTICA .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Estado e educação sob a influência neoliberal .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Estado e políticas sociais.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Políticas educacionais como instrumento do Estado .....</b>	<b>37</b>
<b>1.4 Gestão participativa e gerencialismo na educação brasileira .....</b>	<b>44</b>
<b>SEÇÃO 2 – TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>72</b>
<b>2.1 Cibercultura e educação.....</b>	<b>72</b>
<b>2.2 Percurso das políticas educacionais voltadas para as TDIC no Brasil .....</b>	<b>75</b>
<b>2.3 O papel do Estado brasileiro na implementação das TDIC para educação..</b>	<b>80</b>
<b>2.4 Ensino Remoto Emergencial, REAENP e gestão democrática .....</b>	<b>98</b>
<b>SEÇÃO 3 – O REAENP SOB ANÁLISE .....</b>	<b>104</b>
<b>3.1 Percurso metodológico .....</b>	<b>104</b>
<b>3.2 Delineamento documental do REAENP .....</b>	<b>105</b>
<b>3.3 Portaria MEC nº 343/2020 .....</b>	<b>107</b>
<b>3.4 Medida Provisória nº 934/2020 e Exposição de Motivos nº 00020/2020 .....</b>	<b>108</b>
<b>3.5 Portaria Seduc nº 4.904/2020 .....</b>	<b>110</b>
<b>3.6 Parecer CNE/CP nº 5/2020.....</b>	<b>115</b>
<b>3.7 Portaria Seduc nº 7.651/2020, Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem e documentos complementares .....</b>	<b>120</b>
<b>3.8 Parecer CNE/CP nº 11/2020.....</b>	<b>137</b>
<b>3.9 Lei nº 14040/2020 .....</b>	<b>143</b>
<b>3.10 Parecer CNE/CP Nº 15/2020 .....</b>	<b>144</b>
<b>3.11 Publicações da SEDUC-AL sobre o REAENP em seu <i>site</i> oficial .....</b>	<b>148</b>

<b>3.12 O REAENP de acordo com as categorias de análise .....</b>	<b>156</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE A - LISTA DE ARTIGOS UTILIZADOS NA RSL.....</b>	<b>187</b>

## INTRODUÇÃO

A década de 2020 se iniciou de forma sem dúvidas impactante, envolta em tensões sociais, políticas e econômicas ao redor do mundo. Contudo, é difícil imaginar um evento mais marcante para o ano de 2020 que a pandemia de Covid-19, como foi nomeada a doença respiratória causada por um coronavírus, o Sars-Cov-2. Desde a gripe espanhola, que assolou o mundo entre 1918 e 1920, não houve pandemia tão trágica, capaz de impor mudanças socioeconômicas tão extensas. Tal fato é parcialmente explicado pela maneira relativamente abrupta que a Covid-19 se disseminou pelo mundo, testando os limites dos sistemas de saúde, e infelizmente, colapsando-os em determinados momentos, inclusive no Brasil (BRASIL, 2021). Uma outra explicação pode emanar da crescente complexidade social contemporânea, na qual uma ação pode gerar um efeito cascata imprevisível e de grande impacto, em razão da maneira intrincada como diversos elementos se posicionam, algo previsto na teoria do caos (CATTANI ET AL, 2017).

As ações para conter a pandemia de Covid-19 não foram imediatas ao reconhecimento da doença, sendo adotadas medidas de maneira gradual. Caso se posicione o início da pandemia em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) demorou dois meses para declarar a situação pandêmica, no dia 11 de março de 2020, o que motivou ações mais enérgicas de lideranças locais, regionais e mundiais para responder a essa ameaça sanitária. Dentre o rol de respostas possíveis para dirimir os impactos da doença, o distanciamento social foi considerado por infectologistas como um dos mais eficazes, especialmente na ausência de medicamentos para tratar adequadamente os quadros clínicos graves e de vacinação. Validado ao longo de décadas de experiências análogas, o distanciamento social exigiu transformações sociais importantes. Na impossibilidade de reunir grandes grupos de pessoas de maneira presencial, objetivando reduzir a transmissão do vírus Sars-Cov-2, o modo de produção precisou ser revisto, tal como a educação e os processos de ensino e aprendizagem.

Diante do distanciamento social, recomendado pela OMS e por organizações de saúde nacionais, instituições de ensino suspenderam suas atividades presenciais ao longo dos anos de 2020 e 2021. Ao mesmo tempo, empresas e outras instituições, fizeram o mesmo, adotando o trabalho remoto, e em casos mais extremos, realizando demissões em massa, elevando as taxas de desemprego durante o período mencionado (IBGE, 2022d). A partir desse cenário, os educadores ficaram diante de um enorme desafio: prosseguir

com o ensino formal de maneira não presencial, lidando com o acesso incompleto às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) por parte dos estudantes (IBGE, 2018).

Frente ao panorama descrito, as discussões sobre TDIC na educação reemergem e se intensificam, buscando dar respostas sobre o que pode ser feito. Assim, os sistemas de ensino no Brasil e em outros países recorreram a estratégias ousadas, a fim de evitar a completa interrupção da educação formal. Surge assim, ainda em 2020, um movimento que foi informalmente nomeado como Ensino Remoto Emergencial (ERE), no qual a dinâmica regular das escolas foi substituída, em caráter excepcional, por atividades não presenciais, com aulas *online*, intenso uso de TDIC e migração de salas de aula para Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Observa-se que o ERE deve ser encarado exatamente como o é, ou seja, como medida emergencial para lidar com uma situação anômala e pretendidamente temporária, não podendo ser confundida com modalidades de ensino bem estabelecidas e que fazem uso de AVAs e aulas *online*, como a Educação a Distância (EaD) ou as metodologias de ensino híbridas.

Em âmbito nacional, todas as redes de ensino, ao seu modo, adotaram algum tipo de ERE, em diversos graus de integração com as TDIC. No Estado de Alagoas, e a partir de orientações de esfera federal, o ensino *online* foi aceito como resposta às demandas pela continuidade do ensino formal, sendo adotado tanto por escolas públicas quanto privadas. Em relação à rede estadual de ensino de Alagoas, a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL), implementou o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP) como sua interpretação de ERE, sendo as aulas presenciais substituídas por atividades não presenciais.

A adoção do REAENP trouxe muitas alterações estruturais na organização escolar e entre elas, a forma de apresentar as aulas e a organização disciplinar. As disciplinas, antes compartimentalizadas, deram espaço aos Laboratórios de Aprendizagem, nos quais professores de diversas áreas deveriam trabalhar em conjunto e integrar atividades a fim de oferecer aos estudantes, a oportunidade de manter seu vínculo com a escola e a continuar estudando. Ao todo, foram criados sete laboratórios de aprendizagem, a saber: 1) Laboratório de Matemática, 2) Laboratório de Linguagens, 3) Laboratório de Desenvolvimento de Ideias Inovadoras, 4) Laboratório de Iniciativas Sociais ou Comunitárias, 5) Laboratório de Comunicação, 6) Laboratório de Atividades Lúdicas e

7) Clube do Livro. É interessante notar que a interdisciplinaridade, conceito caro a muitos pesquisadores em educação, como Ivani Fazenda (1979), Pedro Demo (2001) e Hilton Japiassu (2006), entre tantos, é um dos eixos que sustenta o REAENP, pois os professores, antes isolados em suas disciplinas, devem contribuir e trabalhar em conjunto para que as atividades sejam executadas. Assim, uma prática que antes era relegada a teorias, passa a fazer-se presente nas atividades escolares e na prática docente, como forma de minimizar os prejuízos impostos aos estudantes durante a pandemia.

A adoção do REAENP ocorreu a partir de abril de 2020 e, imposta de maneira simultânea, atingiu todas as escolas da rede estadual de ensino de Alagoas. Havendo pouco tempo entre a suspensão das atividades presenciais e a adoção das atividades não presenciais, o debate educacional sobre o REAENP não permeou todas as instituições de ensino de Alagoas e nem seus corpos docentes de maneira ampla, ao menos em um primeiro momento. Assim, pode-se dizer que muitos professores foram surpreendidos com a proposta apresentada pela Secretaria da Educação de Alagoas (SEDUC-AL). Ainda devido à urgência na implementação do REAENP e na situação de excepcionalidade que a pandemia submeteu a todos, as avaliações acerca do funcionamento do regime ainda são escassas e desencontradas, merecendo um estudo mais detalhado a fim de compreender como esse processo se deu dentro das escolas, sendo tomado isto como objetivo neste trabalho.

Apesar da urgência da situação, não é adequado dispensar o entendimento do REAENP como política educacional, devendo ser discutida, refletida, criticada e ajustada a partir de demandas sociais, surgidas de tensões diversas. Como política pública, o modelo citado é um desdobramento do Estado, palco de conflitos entre grupos em oposição, de disputa pelo poder e por influência na construção de uma hegemonia, o que é feito através de violência, simbólica ou não (OFFE, 1984).

Diante do cenário desenhado, essa pesquisa objetivou fazer um diagnóstico do REAENP, entendendo sobre sua origem, sua implementação, suas reconfigurações e principalmente sua entrada nas escolas públicas de Alagoas, a partir de uma visão de Estado como mantenedor de relações sociais em benefício do Capital e das políticas educacionais, e evidentemente o próprio REAENP, como um desdobramento prático disso. No entanto, a partir da compreensão que a hegemonia não significa a dominação absoluta de um grupo sobre o outro, este trabalho buscou encontrar as resistências dentro

das escolas ao processo de dominação socioeconômica guiado pelo Estado, a partir da história que os documentos oficiais contam. Assim, a pesquisa visou desnudar o discurso oculto presente nos documentos oficiais referentes ao REAENP, especialmente na questão referente à gestão democrática. A partir dos pontos levantados anteriormente, a pesquisa se propõe a responder a seguinte pergunta: *O REAENP enquanto política educacional se alinha aos pressupostos da gestão gerencial ou participativa?*

Metodologicamente, a pesquisa em questão possui abordagem qualitativa, de natureza descritiva. A pesquisa descritiva é aquela que nasce da necessidade de entender as características de fenômenos e populações sem interferir com o objeto de estudo e nem se comprometer com uma aplicação imediata (PRODANOV; FREITAS, 2013). Já a abordagem qualitativa pertence às pesquisas que se debruçam sobre aspectos não mensuráveis da realidade, muitas vezes ligados à sociedade (DEMO, 2015). Quanto ao caráter, o estudo se enquadra como pesquisa documental, que de acordo com Gil (2002), visa coletar e analisar documentos que ainda não receberam tratamento analítico (GIL, 2002). Esse tipo de pesquisa pode utilizar qualquer tipo de documento, embora os documentos escritos sejam os mais comuns. Dentro os documentos escritos, o pesquisador pode recorrer tanto a documentos oficiais, como decretos, leis e regulamentações, quanto a documentos pessoais, como diários pessoais e cartas (GIL, 2002). Após definir os documentos a serem utilizados, o pesquisador prossegue à busca deles, dinâmica que pode variar de acordo com os documentos. Ainda, o estudioso pode se valer de instrumentos de coleta específicos, como entrevistas e questionários para gerar os dados e transcrever em documentos (GIL, 2002) ou a análise documental para coletar os dados na forma de documentos (LUDKE; ANDRÉ, 2018).

Neste estudo, recorreu-se a documentos oficiais referentes ao REAENP para a análise documental, incluindo aqueles de abrangência nacional e local, totalizando 9 documentos. São eles: a) a Portaria MEC nº 343/2020, que autorizou a substituição de aulas presenciais por aulas *online* durante a pandemia; b) a Medida Provisória nº 934/2020, que possibilitou o ERE; c) o parecer CNE/CP nº 5/2020, que reorganiza o calendário escolar; d) o parecer CNE/CP nº 11/2020; e) o parecer CNE/CP nº 15/2020 e f) a Lei Federal nº 14.040, que especifica alguns elementos do ERE; g) a Portaria SEDUC nº 4.904/ 2020, que estabelece o REAENP; h) a Portaria/Seduc nº 7.651/2020 e o Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem, que delimitam alguns aspectos do REAENP e; i) documentos complementares do REAENP, como documentos

apresentados em encontros formativos. Os documentos foram obtidos de duas formas: acessando os sites oficiais e contactando órgãos competentes e profissionais da educação, como professores e gestores.

Além dos documentos supracitados, o estudo das Constituições brasileiras e do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024 foi utilizado como suporte para entender a implementação do REAENP, bem como iniciativas anteriores que dialogaram com o uso de TDIC em larga escala no contexto brasileiro.

Os dados são de natureza documental, de modo que a metodologia Análise de Conteúdo foi eleita como adequada para sua análise. Trabalhou-se com a seguinte categoria de análise principal, por sua abrangência e capacidade de explicar o fenômeno estudado: a preocupação imanente com a gestão democrática presente nos documentos oficiais analisados.

A partir das leituras e reflexões, esta dissertação foi dividida em três seções. A primeira seção, denominada “Estado e políticas educacionais à luz da gestão democrática” traz uma discussão teórica acerca das definições de Estado, de políticas públicas, políticas educacionais e gestão democrática na escola, buscando compreender como a disputa pela hegemonia se insere no âmbito educacional, dentro do histórico brasileiro, com especial atenção para o processo que se iniciou na década de 1990, guiado por uma onda neoliberal que se intensificou durante a pandemia e influenciou de sobremaneira a elaboração do REAENP e políticas semelhantes.

A segunda seção se dedica às TDIC na educação brasileira, intitulada como “As TDIC no cenário educacional brasileiro”. Nesta, é feita uma apresentação de conceitos importantes para o entendimento do REAENP, como cibercultura, EaD e metodologias híbridas. Também é discutido o papel do Estado na expansão das TDIC na educação nacional, com a reflexão sobre as principais iniciativas do gênero engendradas pelos governos nas últimas décadas, como o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), de 1997, o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), de 2010 e o Programa de Inovação Educação Conectada, de 2017. Por fim, esta seção busca entender como o Estado serve como arena de disputa ideológica e por hegemonia, a partir da elaboração e desdobramento de diversas políticas educacionais voltadas para as TDIC, refletindo os interesses de grupos com interesses antagônicos, bem como elementos

análogos dessas disputas presentes no próprio REAENP, compreendendo que este último não está desconectado, fazendo parte de um processo que se iniciou décadas atrás.

Por fim, a terceira seção denominada “O REAENP sob análise” descreve o caminho desta pesquisa, desde os instrumentos de coleta de dados até os meios de análise, perpassando pelo lócus da pesquisa, os sujeitos envolvidos e as preocupações éticas, bem como contém a reflexão do REAENP como política educacional na qual o Estado tenta impor sua visão, a partir da dominação parcial da classe dominante. Tais reflexões surgiram da análise de conteúdo sobre documentos oficiais relacionados ao REAENP, de âmbito federal e estadual.

## SEÇÃO 1 – ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS À LUZ DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

### 1.1 Estado e educação sob a influência neoliberal

A questão educacional sempre permeou o debate público, dada sua importância na construção social. Sociedades da Antiguidade já distinguiam castas sociais de acordo com o nível de instrução e o acesso a informações. Estadistas há milênios compreendem a importância, e os potenciais riscos ao seu poder, de uma população esclarecida, capaz de ler a realidade circundante e pensar maneiras de nela intervir para melhorar as próprias condições existenciais. Uma anedota interessante que ilustra a situação vem do século XIX, quando o governador político de Cuba proibiu a leitura de textos em fábricas e oficinas, com a justificativa de impedir a distração dos trabalhadores. O decreto, instituído em 1866, foi uma resposta à expansão do letramento dentre os trabalhadores, algo considerado inadequado pelo poder central cubano à época (MANGUEL, 2004). O caso descrito apenas reflete o modo pelo qual os grupos dominantes usualmente utilizavam os recursos à sua disposição para manter o *status quo*, temendo uma ruptura estrutural severa. Assim, é de certo modo surpreendente que, principalmente na Europa do século XVII, ponha-se em movimento uma tendência de disseminação do conhecimento e da leitura, guiada muitas vezes pelos próprios governantes. Tal aparente contradição se torna muito evidente com o passar dos séculos, alcançando uma situação de muito estranhamento no século XXI, como será visto a seguir.

Dada as extremas tensões sociais que ganharam corpo no cenário europeu do século XVII, como a marcante guerra dos 30 anos, que confrontou visões religiosas e políticas opostas, novas agendas foram desenhadas para lidar com sociedades em transformação. A educação, encarada até então como um traço distintivo entre classes sociais, ganhou novas funções. Três dessas funções foram sintetizadas pelo Código Civil Prussiano, de 1794: o estabelecimento de uma identidade nacional, a aproximação das classes sociais e o aumento do poder do governante laico em detrimento das lideranças religiosas (SCHLEUNES, 1979). A Prússia, tal como outras nascentes nações europeias, não buscava com tais ações garantir uma educação de qualidade para toda sua população, sendo esta uma preocupação muito mais próxima das aspirações contemporâneas dos Estados nacionais. Ainda assim, é importante entender que a ampliação dos esforços educacionais em grande escala não é recente, o que obriga a refletir quais as verdadeiras

motivações para projetos desse âmbito na atualidade. Estariam os governantes do século XXI comprometidos com o esclarecimento da população ou seriam suas ações justificadas por outros fatores?

A passagem do tempo é inexorável, continuamente trazendo mudanças que movem a humanidade para cenários jamais vislumbrados. Se até meados do século XVI a posse de terras era o símbolo máximo e inquestionável do poder nas estruturas sociais em todo o planeta, a partir da intensificação e complexificação das relações sociais dentro de um território e entre diferentes povos, as demandas começam a mudar lenta e inevitavelmente. A geração de riquezas passou por uma grande diversificação, ampliando o papel da classe burguesa e lhe garantindo um papel crescente nas sociedades. Esta classe, relativamente recente, impõe novas necessidades e novos tipos de pensamento. O que era ensinado até então vai se tornando insuficiente, havendo contestação em relação aos que concentram o conhecimento e seu uso. A classe burguesa, constituída de comerciantes, artífices, artistas e outros novos ofícios, rompe lentamente a estrutura social vigente até o fim da Idade Média europeia, lançando as bases para uma transformação radical dos modos de viver e pensar, não apenas europeus, mas de todo o globo. E esse espírito de certo modo revolucionário, gerou contradições e uma problemática ainda sem solução, enfrentada por essa mesma classe burguesa. Isto pois, se no primeiro momento a ruptura com o *status quo* beneficiou a burguesia, uma vez que tal grupo de indivíduos alcança a posição dominante, qualquer ação semelhante significa uma ameaça ao seu próprio poder. Mas a problemática reside no fato de as ferramentas implementadas para mudar a balança de poder anteriormente ainda existirem, estarem disponíveis, e mais, serem necessárias. Dentre essas, a educação se destaca (SAVIANI, 2012).

A História deixa marcas profundas que permitem àqueles capazes de fazer sua leitura, antecipar movimentos e agir de acordo com as possibilidades que surgem. A burguesia floresceu a partir dos escombros de uma ordem social anterior, dominada pela nobreza. Da mesma forma que o poder fora deslocado de um ponto a outro a partir do século XVI, mais especificamente da terra e dos contratos verbais para o dinheiro e os contratos escritos, uma nova transferência de poder poderia ocorrer, alterando a hierarquia social. No início do século XX, esse medo burguês alcançou seu clímax, materializado na forma da Revolução Russa de 1917, na qual o poder da burguesia se viu próximo do fim na contrastante Rússia daquele período. A classe trabalhadora, constituída principalmente por operários e camponeses, assume o poder, utilizando em

seu percurso a educação como um de seus instrumentos, em um movimento irônico. Por séculos, o delicado balanço de poder instituído pela burguesia havia sido mantido, mais ou menos deteriorado em diferentes momentos históricos. Fundando seu poder na lógica da desigualdade, a classe burguesa precisou instruir os trabalhadores para lidar com atividades cada vez mais complexas, vendo-se obrigada a não só permitir o letramento, mas como também incentivá-lo. Assim, um dos maiores desafios da burguesia se apresenta: estabelecer a instrução técnica de uma classe, mas sem esclarecê-la (MÉSZÁROS, 2008). A anedota que abre esta seção revela as maneiras conturbadas que a burguesia encontrou ao longo do tempo para solucionar o dilema. No entanto, apenas mais recentemente, uma nova abordagem do problema foi estabelecida, como fruto parcial da experiência socialista em 1917: as políticas sociais.

Ao buscar respostas para perguntas que dialoguem com o propósito da educação, invariavelmente é feita uma conexão com as políticas sociais. Isto pois são elas que abordam um ponto essencial do processo educativo: as desigualdades. Por meio das políticas sociais o Estado age no tecido social, podendo tanto utilizar a educação como instrumento de dominação, quanto de esclarecimento das classes. Sendo fruto das desigualdades, autores diferentes apresentam visões distintas para como as políticas sociais podem ser utilizadas. Para Pedro Demo (2000), por exemplo, as políticas sociais ao lidarem com a desigualdade social, podem tanto reduzi-la até níveis mínimos, virtualmente extinguindo-as, ou meramente aplacando o incontentamento das classes menos favorecidas, contribuindo para manter a estrutura social tal qual ela é, em sua essência (2000). Outros autores, como Machado e Kyosen (2000) destacam que as políticas sociais são características do sistema socioeconômico capitalista, sendo fruto da lógica burguesa. Assim, não é possível discutir política social em tempos anteriores à formação da burguesia ou do capitalismo, ou em outros sistemas socioeconômicos, mesmo na contemporaneidade.

Para além das motivações das políticas sociais, que serão aprofundadas posteriormente, é importante concretizar um conceito, para guiar a discussão. Machado e Kyosen lançam luz sobre a temática, afirmando que:

Quando o Estado busca, em suas realizações, o atendimento a necessidades sociais básicas da população, seja através de garantias e ações concernentes à assistência social, saúde, educação, segurança etc., verifica-se a implementação e efetivação da política social por parte daquele (2000, p. 62).

Desse modo, os autores delineiam em linhas gerais qual seria o papel do Estado em relação às políticas sociais. No entanto, não é adequado entender as ações estatais na perspectiva capitalista como uma concessão de benefícios por ética, moral ou qualquer outro motivo não pragmático. O Estado, cujo aparelho é palco de conflito entre classes antagônicas, é fortemente influenciado pelos grupos que detém mais poder, em uma disputa pela hegemonia, sendo assim, parcialmente conduzido pela classe dominante (COUTINHO, 2011). Sendo a burguesia quem detém o maior poder sobre aquele, então por qual motivo recursos financeiros seriam destinados para benefício da classe trabalhadora? Ora, esta mesma classe trabalhadora não se posiciona passivamente perante a dominação capitalista, agindo dentro de suas possibilidades e lançando mão das ferramentas que tem à disposição para dirimir os abusos da burguesia, que tende sempre à superexploração dos trabalhadores (DANTAS, 2009). Cria-se então uma intensa relação entre as classes burguesa e trabalhadora, mediada principalmente pela força. De um lado, a tentativa incansável de expandir o lucro e explorar a força de trabalho até o limite, do outro, a resistência a tais tentativas. Embora os grupos dominantes tenham predomínio nas relações de poder, a luta de classe por vezes rende frutos aos trabalhadores, que conquistam direitos, geralmente pouco mais que o necessário para a própria existência (BEHRING; BOSCHETTI, 2016). Neste ponto, a educação, já vista como instrumento disputado por ambas as classes, alcança importância inestimável. Entretanto, antes de dialogar sobre essa questão, é interessante caracterizar as políticas sociais, o que será feito a seguir.

## **1.2 Estado e políticas sociais**

É possível eliminar as desigualdades? Antes de iniciar qualquer debate neste sentido, faz-se imprescindível definir de que desigualdade se fala. Para Demo (2000), as desigualdades podem ser agrupadas em dois grupos: a desigualdade material e a desigualdade social. O primeiro tipo trata da própria materialidade, tendo laços diretos com a posse e a economia. A partir do momento em que existe posse desigual, haverá desigualdade material. O segundo tipo é a desigualdade social e diz respeito à distinção da sociedade em diferentes classes, antagônicas. Para Engels (2012), a própria sociedade contemporânea se organiza em classes sociais, um fenômeno surgido há milênios, a partir da dissolução de uma organização social anterior, denominada pelo autor como *gens*.

Se o objetivo é findar a desigualdade econômica, tal desafio deve perpassar pelo fim do capitalismo, pois este não só é incompatível com a igualdade econômica, como se baseia no acúmulo de capital e conseqüente desigualdade econômica. Este raciocínio é muitas vezes ignorado no discurso neoliberal, que pode compatibilizar a ambição pelo fim da desigualdade econômica com o próprio capitalismo. Ironicamente, muitas políticas sociais propostas por grupos neoliberais tendem a abordar apenas as desigualdades materiais, ignorando as causas delas (DEMO, 2000). Desse cenário acabam surgindo políticas socioeconômicas e assistencialistas, que buscam reduzir a desigualdade material, mas sendo intrinsecamente incapazes de as eliminar, havendo então, mesmo que modo não deliberado, a aceitação de alguma desigualdade de modo permanente.

Com relação a outro tipo de desigualdade, a de natureza social, estando uma sociedade inserida na lógica capitalista de produção, este tipo de desigualdade também não pode ser eliminado, uma vez que a própria diferença material suscita a distinção entre as classes sociais (MÉSZÁROS, 2008). Uma vez que tais classes apresentem assimetria de poder, algo inerente ao capitalismo, a desigualdade social se manterá. Logo, pragmaticamente, não é possível acabar com desigualdades econômicas ou sociais enquanto perdurar o sistema socioeconômico capitalista. Então, para além da sua dissolução, quais soluções para a desigualdade social se apresentam? Neste ponto, um convite à reflexão deve ser novamente feito.

Pedro Demo (2000) aponta três formas de explicar a origem das desigualdades sociais, que por sua vez, guiam três abordagens para lidar com elas. A primeira delas é a visão histórica e permite interpretar que é sim possível eliminar completamente qualquer forma de desigualdade social. Isto seria feito ao superar o capitalismo através do modelo socioeconômico socialista, que seria então livre da causa da própria desigualdade. A segunda abordagem entende que toda estrutura social terá desigualdade em seu âmago, sendo uma construção histórica. Assim, nenhum sistema conseguiria eliminar a desigualdade social. No entanto, essa abordagem, denominada histórico-estrutural, admite que esforços podem (e devem) ser realizados para combater a desigualdade, trazendo resultados concretos. A terceira e última postura tem caráter conservador e traz uma completa desesperança. Nesta, a igualdade é não apenas impossível, mas invariavelmente distante. Nenhuma ação humana seria capaz de sequer reduzir a desigualdade, uma vez que ela se enraizaria de modo extremamente profundo.

Dentro da postura histórico-estrutural, mesmo que a igualdade social venha a ser alcançada, jamais será esta situação estanque, sendo necessário manter o esforço para reduzir e eventualmente eliminar, mesmo que temporariamente, as desigualdades sociais. Este esforço, no entanto, não pode se resumir a lidar com a desigualdade material, econômica, mas deve ir além, agir nas causas. Fala-se de combater a pobreza política, que ademais, produz a pobreza socioeconômica. E é com a pobreza política que a educação dialoga muito bem, tanto a combatendo quanto a reforçando (SAVIANI, 2012).

Para Pedro Demo (2000), a educação se encontra entre duas vertentes de políticas sociais, podendo ser tanto encarada como política socioeconômica quanto participativa, tendo maior destaque neste último. Há ainda um terceiro horizonte de políticas sociais, para o autor, de natureza mais basilar: as políticas assistenciais. Este tipo de política tem como público-alvo aqueles indivíduos incapazes de fornecer o próprio sustento, demandando assistência, daí o nome, de outros entes. Crianças, jovens, idosos e pessoas com necessidades especiais são geralmente atendidos pelas políticas assistenciais, que podem incluir outros grupos. A educação pode interseccionar esse tipo de política, no entanto. Isto pode acontecer quando a escola é o espaço no qual os alunos, em especial aqueles das camadas mais desfavorecidas da população, recebem assistência, seja alimentação ou algum outro.

As políticas socioeconômicas são aquelas que objetivam agir nas características mais evidenciadas da desigualdade econômica. Para tanto, tem dentre suas metas: redução da pobreza material, garantia e estímulo da formação de mão de obra, criação de ambiente favorável à geração de empregos, enfrentamento de obstáculos ao desenvolvimento econômico, como a desnutrição e doenças endêmicas. Ressalta-se que as políticas socioeconômicas são incapazes de por si só acabarem com as desigualdades materiais, uma vez que não miram na reestruturação social e superação da lógica capitalista, dependente da desigualdade. Os sistemas educacionais, especialmente os mantidos pelo Estado, tem participação enorme neste tipo de políticas, refletindo os anseios da classe burguesa de maneira muito clara. Essas políticas socioeconômicas voltadas para a educação são desenhadas de tal modo que os trabalhadores sejam formados para obter empregos, produzir e gerar mais-valia para os empregadores (MARX, 2011). Todavia, idealmente, essas mesmas políticas não objetivam a cidadania plena dessa classe trabalhadora ou mesmo a mobilidade social, tendendo a manter o panorama sociopolítico inalterado, conservando deveres, direitos e privilégios. Assim, as políticas

socioeconômicas têm caráter conservador, mesmo aquelas que permeiam a educação. (DEMO, 2000).

Em oposição aos dois horizontes de políticas descritas anteriormente, as políticas participativas não se alinham às metas da classe burguesa ou às ações do Estado, estando circunscritas em outra lógica. Tal tipo de política é inerentemente ganho da classe trabalhadora, apesar da possibilidade de cooptação pela burguesia. Em última instância, esse é o tipo de política social mais valioso, pois dirige a classe trabalhadora em direção à emancipação, combatendo a pobreza política. Contraditoriamente, as políticas participativas, embora estejam dentro do escopo do Estado, precisam ter o mínimo de sua interferência, a fim de que os indivíduos alcancem sua cidadania plena, sem distorções por parte dos grupos dominantes. Evidentemente, os governos devem primariamente responder às demandas da classe trabalhadora para a consolidação dessas políticas, jamais as implementando sem participação popular ou as impondo em nome de uma suposta democracia.

As políticas participativas são as mais difíceis de se desdobrar na prática, sendo passíveis de deturpação e manipulação. Mas o Estado e seus agentes nada podem fazer para auxiliar na emancipação política dos indivíduos? Esta é uma preocupação válida, especialmente ao considerar como o poder é distribuído em nações democráticas, como no caso brasileiro, no qual a classe trabalhadora alcança alguma ingerência e influencia a máquina pública. Pedro Demo (2000) aponta várias ações no campo das políticas sociais, sendo as políticas educacionais o primeiro tópico da lista, dada sua importância, tanto ao possibilitar o letramento mais fundamental na educação básica quanto pelo papel de educadores na formação de um pensamento crítico.

Ao estudar os três horizontes das políticas sociais fica mais claro como a educação se posiciona para o Estado, sendo vital de diversas formas no planejamento público, seja para manter o *status quo* e as desigualdades, seja para buscar uma ruptura completa da estrutura social vigente e superar desafios contemporâneos, herança de um mundo forjado há séculos. Adiante é discutido como as políticas educacionais se constroem historicamente, especialmente no Brasil. Entretanto, é primeiro necessário desenhar o que é o Estado, dentro das concepções predominantes, bem como o que é uma política pública, conceito no qual se inserem as políticas educacionais.

Desde o nascimento do Estado-nação, por volta do século XVII (BRESSER-PEREIRA, 2017), diversos estudiosos tentam conceituar o próprio Estado, às vezes focando em sua forma, outras vezes em suas funções ou mesmo suas capacidades. Curioso que o Estado não surge na modernidade, sendo desenhado, de outras maneiras, milênios atrás, podendo sua origem ser remontada aos Impérios Antigos, como o Império Chinês ou o Império Egípcio. Opondo-se às formas de organização social e do poder anteriores, os Estados modernos se constituem a partir das revoluções capitalistas e a transferência do centro de decisões para as monarquias e a burguesia, esta última carregando até a atualidade tal posição (BRESSER-PEREIRA, 2017). Mas retomando a questão do Estado, sendo toda política pública dependente do próprio Estado, é relevante defini-lo. Para tanto, faz-se um resgate da visão de quatro autores com olhares distintos para o tema: Karl Marx (2011), Max Weber (1982), Milton Friedman (2014) e Claus Offe (1984).

A modernidade foi um momento conturbado na história europeia, presenciando revoluções no modo de produção, religiosas, políticas e ideológicas. O mundo socioeconômico e político europeu foi marcado durante esse período por enormes tensões, que geraram diversos eventos históricos violentos, desde a Revolução Gloriosa na Inglaterra do século XVII até a Revolução Francesa de um século mais tarde. Um padrão observado por Karl Marx nesses eventos foi o embate entre *classes sociais*, e não apenas entre indivíduos (MORAES, 2019), levando a uma nova compreensão sobre a própria sociedade, o poder e o Estado.

Ao observar a História, Marx vislumbra um movimento deveras interessante, fruto da consolidação da classe burguesa. Pautada pela acumulação do capital, a burguesia ascendeu politicamente na Europa, no fim da Idade Média. Durante séculos, centros comerciais espalhados pelo continente permitiram a algumas famílias a acumulação de grandes riquezas, em um movimento que possibilita o próprio capitalismo e que Marx denomina como *acumulação primitiva do Capital* (MARX, 2011). Não surpreende que alguns dos referidos centros de comércio estivessem presentes no contexto germânico, permitindo ao próprio pensador perceber a influência da burguesia na vida cotidiana, em especial de uma nascente classe trabalhadora. E o que faria a burguesia com as riquezas geradas durante tanto tempo e por ela reivindicada? O lucro, motor da lógica capitalista, é convertido em poder, o que possibilita que o Estado seja sequestrado pelos burgueses, tornando-o em um Estado burguês. A fim de manter o novo *status quo* que se desenha, o próprio Estado precisa assumir novas funções, dentre as quais a mais importante é a

garantia da manutenção das relações de poder entre burguesia e classe trabalhadora, que perfazem relações de produção. O capitalismo, por sua própria natureza, deve agir para não apenas manter a lucratividade dos donos dos meios de produção, mas ampliá-la. Nas palavras de Souza (2010), ao interpretar os trabalhos de Marx: “o Estado é sempre uma instância em desfavor dos trabalhadores, já que pode regular, mas nunca extinguir, essa mediação fundamental: a exploração do trabalho pelo capital” (p. 37). A partir do momento que as tensões sociais modernas são convertidas a favor da burguesia, e sobretudo do Capital, o Estado se torna incapaz de fugir de sua tarefa original: favorecer a classe dominante em detrimento das demais classes.

Ao pensar o Estado, Karl Marx reflete o papel entre a sociedade civil e o próprio Estado, contrapondo a visão de Georg Hegel, filósofo germânico do século XVIII. Ao contrário da argumentação hegeliana, Marx defende que o Estado é fruto da sociedade civil e não o contrário (SOUZA, 2010). Isso é importante para entender o pensamento marxista, pois, para Hegel, o Estado se materializa na forma do governante, o monarca, de tal modo que o próprio monarca é o Estado, e, portanto, ele mesmo inaugura a sociedade, organizada e distante da barbárie (TIBLE, 2014). Assim, ao negar a visão de Hegel, Marx nega também a supremacia dos reis sobre a sociedade civil. Todavia, esses dois elementos ainda se relacionam, mas numa interação menos amigável que a proposta por Hegel, podendo o Estado se utilizar de instrumentos específicos para se opor à própria sociedade civil e sua vontade.

Então, se Marx antagoniza o Estado tal qual pensado por Hegel, centrado na figura do monarca, qual Estado ele propõe? Resgatando o âmago da compreensão marxista acerca do Estado, naturalmente apto a favorecer a classe dominante e desfavorecer a classe trabalhadora (SOUZA, 2010), a única solução viável para o Estado não mais promover injustiças e desigualdades é sua própria dissolução. Assim, a teoria de Estado de Marx defende o fim do poder estatal, sendo o poder tomado e partilhado pelos trabalhadores, devendo se afastar de uma organização estatal (TIBLE, 2014).

A visão de Max Weber, tal qual a de Marx, é fortemente influenciada pelo seu meio social. Weber nasce e cresce em um cenário político conturbado, transitando dentro de um território bastante peculiar, governado por diferentes entidades durante sua vida, indo desde o Sacro Império Romano-Germânico até o Império Alemão. É cabível concluir que as ondas de dominação e disputa de poder que presenciou durante toda sua vida

tenham influenciado sua obra, em especial seu entendimento sobre a consolidação de um Estado.

Max Weber nasceu na então Prússia, hoje parte da Alemanha e Polônia. O fato é bastante significativo, uma vez que o estado prussiano apresentou acelerado crescimento tecnológico à época de sua expansão, bem como fora terreno fértil para discussões acerca de amplas reestruturações sociais. Weber viveu os últimos anos da Prússia, mas foi impactado pelas décadas de ações deste jovem Estado nacional, nos campos da tecnologia, sociedade e ciência. A espantosa trajetória prussiana, depois herdada pelo breve Império Alemão, foi marcada por violência e a clara intenção de forjar um Estado único e pautado no Império da Lei, no qual os governantes deveriam salvaguardar os direitos de seus servos. Para alcançar tais objetivos, em 1794 é instituído o Código Geral Prussiano, um dos mais extensos e completos documentos normatizadores da vida social, abrangendo desde questões de segurança até educação e liberdades individuais. O referido código pautou a política prussiana e influenciou o modo de pensar e agir de estadistas europeus, apresentando um modo eficiente de balancear os poderes do clero, da aristocracia e do próprio monarca, sem, contudo, provocar a ira da plebe. Um dos efeitos do Código Geral Prussiano e este delicado balanço foi a expansão do sistema de ensino, que saiu de um nível ignóbil para um dos melhores da Europa (SCHLEUNES, 1979). Mas de que forma o contexto sociopolítico influenciou na obra de Weber?

A ascensão da burguesia nos territórios de cultura alemã, à semelhança do que ocorrera no Reino Unido, ofuscou o papel social da nobreza, que perdeu poder ao longo das décadas. O modelo capitalista mostrou a Weber uma nova possibilidade na administração pública, podendo refletir as empresas privadas, ao pautar na eficiência a lógica estatal. Além disso, a experiência alemã demonstrou a Max Weber e demais estudiosos, de maneira vívida, como o poder não é imutável, podendo ser transferido de uma classe à outra. Bianchi (2014), ao discutir as contribuições de Weber, relaciona fortemente o Estado moderno com o capitalismo, afirmando até mesmo uma espécie de interação simbiótica entre ambos, no qual o “o empreendimento capitalista necessitava, para prosperar, que o Estado repousasse sobre um funcionalismo especializado e um direito racional, que não tiveram lugar no Oriente” (BIANCHI, 2014, p. 95). Para a autora interprete da obra weberiana, as semelhanças entre o Estado e a organização socioeconômica burguesa não findam nesse ponto, havendo paralelos mesmo em relação à maneira como empresas estatais e empresas privadas seriam gerenciadas e seu poder

distribuído, pois “assim como a moderna empresa capitalista teria como pressuposto a separação do trabalhador dos meios de produção, o Estado moderno teria como pressuposto a separação do quadro administrativo dos meios administrativos” (BIANCHI, 2014, p. 95).

Para além da história em comum entre capitalismo e o Estado weberiano, o conceito definidor de Estado para Weber não depende de sua forma ou dos agentes que o controlam, ou mesmo de seus propósitos. Para o pensador todos esses elementos são variáveis e mudam ao longo do tempo. Ainda mais, é o próprio poder, materializado no monopólio do uso legítimo da força, que define o Estado. O Estado, para Weber, é fundado no poder e na autoridade, sendo o proprietário dos meios de coerção (JOHNSON, 1997). Apenas ao tomar tais meios da nobreza é que a burguesia se estabelece como uma classe dominante completa. Mas esta dominação é limitada, podendo variar temporal e espacialmente. Ao interpretar Max Weber, Bianchi (2014, p. 86), considera o Estado como “um feixe de ações protagonizadas por indivíduos”, opondo-se à visão de Estado como entidade una e homogênea. Nesse ponto, as diversas classes sociais exercem poder dentro da sociedade através do Estado, não sendo uma exclusividade da classe dominante, muito embora haja, de fato, uma concentração de poder nesta. Nesse ponto, tanto Weber quanto outros pensadores podem explicar ações do Estado que não beneficiam diretamente a classe dominante, pois mesmo que ínfima, uma parcela do poder é exercida por outras classes, que podem influenciar o Estado e seu aparelho burocrático a seu favor.

Ao contrapor as visões de Marx e Weber sobre o Estado e as classes sociais, é possível perceber muitas similaridades com relação aos pressupostos, mas diferenças radicais conquanto às conclusões. Ambos os autores concebem o Estado como uma instituição que faz uso da força. Aliás, este é um ponto no qual Weber adentra consideravelmente, alcançando conceitos como monopólio do uso da força e legitimidade de tal uso. Além disso, ambos consideram a existência de classes sociais, caracterizadas principalmente pela posse material de bens. No entanto, enquanto Marx compreende o Estado como uma instituição na qual as classes sociais necessariamente entrarão em choque e dá a esse fenômeno um grande peso, Weber é mais pragmático, com uma visão mais estéril sobre o assunto, dando uma demasiada ênfase à burocratização do Estado. Assim, enquanto Marx se preocupa principalmente com as implicações políticas e socioeconômicas do conflito de classes e do papel estatal nisso tudo, Weber se debruça nos aspectos mecânicos e burocráticos do Estado, entendendo este mais como um espaço

onde coisas ocorrem que como um ator (RAMOS, 2011). Ainda, Weber vai despolitizando o aparelho estatal em sua visão, ao passo que Marx faz o extremo oposto:

Enquanto para Weber a racionalização, a burocratização e o desencantamento do mundo tendem a reduzir o espaço da política, limitando seus atores às lideranças (a despeito da democracia formal) e reduzindo as possibilidades de mudança em razão do contexto institucional (gaiola de ferro), em Marx, a política permeia todo o tecido social. Em Marx, a política confere sentido à concretude do econômico (RAMOS, 2011, p. 101).

Historicamente, o capitalismo passou por diversas crises, tal qual preconizara Karl Marx, ao discutir acerca da dinâmica própria do modelo, guiada pela lei da queda tendencial da taxa de lucro e que se refere à

diminuição relativa do capital variável no decurso da evolução histórica do modo de produção capitalista. Na perspectiva de Marx, o capital variável aumentaria continuamente em termos absolutos, mas numa proporção decrescente face ao aumento mais rápido do capital constante, o que provocaria uma diminuição inelutável da taxa média de lucro, apesar da existência de algumas causas contrariantes. A massa de mais-valia social (igual à massa de lucro) cresceria indefinidamente (MACHADO, 2019, p. 164).

Frente às recorrentes crises estruturais do capitalismo, seus defensores encaram um dilema: deve o Estado intervir ou não para aliviar os efeitos destas crises? A linha do capitalismo que mais floresceu recentemente e se tornou predominante foi a do neoliberalismo, que reflete sobre o próprio sistema cuja fundação remete à Adam Smith, atualizando-o para o mundo contemporâneo. Contudo, faz-se necessário esclarecer uma questão em relação a esta ideologia, em relação à sua conotação ao longo do tempo. Quando o termo começa a se disseminar, na década de 1930, era entendido como um tipo de liberalismo econômico moderado, opondo-se ao capitalismo mais brutal que levava à crise de 1929, mas também às economias planificadas, mais próximas do socialismo (WACQUANT, 2012). Assim, a solução proposta pelo neoliberalismo inicial consistiu em um Estado forte, mas subserviente aos interesses do Estado, que pudesse, em primeira instância, salvaguardar o próprio mercado e auxiliar em seu fortalecimento. Entretanto, ao longo das décadas seguintes, o neoliberalismo de 1930 declinou, dando lugar a outras formas do capitalismo, como o *welfare state*. O termo permaneceu inusual até a década de 1980, quando é resgatado por uma nova geração de economistas, desejosos de fazer florescer o liberalismo clássico, reivindicando um Estado Mínimo de fato, que nem sequer tente auxiliar o mercado, mas apenas deixe de atrapalhar (PAULANI, 2006).

Na concepção capitalista, arquitetada pela burguesia, o Estado é, em linhas gerais, definido por suas funções, diferente do teorizado por Marx e Weber. E qual seria sua

principal função? Höfling (2001), deixa claro o papel de não interferência do Estado nos assuntos da própria classe burguesa, ao afirmar que: “As teorias políticas liberais concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e, especificamente, na esfera econômica da sociedade” (p. 36).

Dentre os principais pensadores do neoliberalismo, Milton Friedman se destaca. Economista da famosa Escola de Chicago e um de seus maiores expoentes, sua visão de Estado é importante para compreender como as políticas públicas são desenhadas e executadas em países com agenda neoliberal. Para Friedman, “o livre mercado é apontado [...] como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 37). O economista vai ainda mais longe em seu entendimento de Estado, tirando-lhe toda responsabilidade social, considerando ações que visem a desigualdade como entraves ao desenvolvimento econômico e social, por coibir as liberdades individuais. A visão neoliberal adentra a educação, sendo vista como serviço prestado por entes privados. O ensino como produto e os estudantes e pais como consumidores. Tais conclusões derivam de uma aversão completa de Friedman aos monopólios, sejam de natureza privada ou estatal. Considerando que qualquer monopólio, invariavelmente, leva a enormes prejuízos para os consumidores ou os cidadãos-consumidores, o autor argumenta que devem ser evitados a todo custo. A solução para o problema seria então a concorrência irrestrita ou quase irrestrita, sendo o Estado ele mesmo subjugado a essa lógica, para evadir da possibilidade de monopólio estatal, e sendo o poder estatal muito limitado para regular as concorrências (DARDOT; LAVAL, 2016).

Na concepção de Estado de Friedman, a concorrência é o instrumento essencial para evitar os monopólios e conseqüentemente garantir a liberdade dos indivíduos, valor mais caro ao teórico. Assim, a imposição de concorrência em todos os setores da sociedade seria vital para garantir tal liberdade. Seguindo a linha de Friedman, deparamo-nos com um pensamento perigoso para a própria democracia: é sempre preferível que o Estado se insira na lógica neoliberal, a fim de possibilitar a liberdade dos cidadãos-consumidores. A partir disso fica compreensível o apoio ou não repúdio de Milton Friedman e outros neoliberais a governos ditatoriais de matriz neoliberal, como a ditadura de Augusto Pinochet no Chile, responsável pela morte, tortura, desaparecimento e prisão política de mais de 40 mil pessoas (INSTITUTO NACIONAL DE DERECHOS

HUMANOS, 2016). A visão de Estado neoliberal de Friedman comporta “sacrifícios” de tal natureza, caso o resultado seja o crescimento econômico, tido como prioritário e capaz de levar a um aumento de liberdade, mesmo que posterior. Friedman chega a chamar o caso chileno de miraculoso, justificando as atrocidades cometidas por um regime ditatorial a partir do aumento da liberdade econômica, às custas da liberdade civil (UNDURRAGA, 2015).

Apesar de uma extensão, a perspectiva neoliberal apontada por Friedman não representa, no entanto, o pensamento dos teóricos capitalistas como um todo, havendo diferenças, algumas sutis, outras dramáticas, com relação a outras correntes do capitalismo e mesmo dentro do próprio neoliberalismo. Importa assim salientar que a concepção de Estado neoliberal adotada neste trabalho é baseada em Milton Friedman, mas se inclui a contribuição de Ludwig Von Mises e Friedrich Hayek, teóricos basilares para se entender o neoliberalismo e que pavimentam os pensamentos do próprio Friedman (DARDOT; LAVAL, 2016). Ainda, em tempos recentes, há um movimento para desassociar o liberalismo e o neoliberalismo de Friedman (DARDOT; LAVAL, 2016), muito em razão das consequências nefastas da adoção desse modelo neoliberal em países como o Chile e Argentina (UNDURRAGA, 2015). No entanto, esse desligamento não é completo, sendo o discurso de Milton Friedman muito presente em políticas públicas contemporâneas, especialmente em países que assumiram o neoconservadorismo como norte de suas políticas, caso do Brasil, dos Estados Unidos, da Polônia e da Hungria (QUINTELA, 2020).

Retomando a linha de pensamento marxista, é interessante abordar a interpretação de Claus Offe acerca do que constitui o Estado. Este sociólogo alemão faz valiosas contribuições ao trabalho de Karl Marx, trazendo para o bojo da discussão o conflito de classes como elemento central, além de demonstrar sua insatisfação com relação aos limites weberianos da concepção estatal, questionando o que vai além do monopólio da violência de Weber, ao direcionar a pergunta: “contra quem [a violência do Estado] está dirigida?” (OFFE, 1984, p. 10).

Na visão de Claus Offe, o Estado é caracterizado tanto pelo seu caráter violento, a violência exercida contra determinadas classes sociais, quanto pela tentativa de manutenção das estruturas e relações de poder vigentes, sendo marcado por “função especificamente repressiva, reguladora, ideológica, etc.” (OFFE, 1984, p. 14). Já Höfling

(2001) auxilia na compreensão da dinâmica estatal ao sumarizar o pensamento de Claus Offe com relação às funções do Estado:

Para autor [Offe], o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalista em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital – a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe (p. 33).

Apesar da pluralidade de funções que o Estado pode assumir, todas elas, em última instância, convergiram para o seu principal objetivo, que se materializa no aspecto de política social, definida por Offe como “a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura do trabalho não assalariado em trabalho assalariado” (OFFE, 1984, p. 15). Isso provém da existência de múltiplas soluções para os indivíduos não assalariados da classe trabalhadora garantirem sua subsistência, soluções que não são do interesse da classe burguesa, ávida em manter seu domínio sobre os trabalhadores e alimentar o crescimento do lucro. Assim, o Estado capitalista desenvolve uma política estatal que garanta a integração da força de trabalho no mercado de trabalho. Assim, o próprio Estado se converte em instrumento a favor da classe dominante, mesmo quando aparentes ganhos são feitos pela classe trabalhadora, pois, as concessões são realizadas para evitar prejuízos maiores para a burguesia.

É importante compreender a diferença que Offe faz entre os interesses do capital e dos próprios capitalistas. Para o autor, o Estado age em benefício da classe burguesa prioritariamente. Ora, mas isto não seria o mesmo que dizer que age sempre em prol do capital? A resposta para tal indagação é negativa e pode ser mais bem entendida ao observar as sucessivas crises estruturais do próprio capitalismo. A fim de manter as relações de poder e dominação de uma classe sobre a outra, perante as cíclicas crises do capitalismo, o Estado salvaguarda a classe burguesa, salvando-a de maiores prejuízos. Há a partir daí um ponto de inflexão, pois o capital recorre a meios extremos para se manter, como Dantas (2009) pontua

Para “socializar” seus prejuízos, restabelecer a oferta de créditos e capitais e aumentar novamente a taxa de lucro, o capital terá de recorrer ao aumento da superexploração do trabalho, ao assalto às imensas massas de mais-valia já acumulada que se acham sob controle do Estado e, não menos importante, às forças repressivas que ele certamente terá de empregar para derrotar os trabalhadores na luta de classes. É esta a única resposta que o capital pode e deve dar à sua própria crise (p. 53).

Entretanto, o próprio Estado pode contrariar a reação instintiva de autoproteção do capital, ao lançar mão de instrumentos de “apaziguamento”, as políticas sociais. Não

o faz por questões éticas ou em benefício dos trabalhadores, mas justamente para conter sua insatisfação e buscar por um controle mais preciso sobre essa classe. Contudo, há momentos em que o capital se sobrepõe aos mecanismos de proteção elaborados e executados pelo próprio Estado, impedindo que qualquer política social alcance qualquer utilidade real.

Dentre as quatro linhas apresentadas (Marx, Weber, Friedman e Offe) é possível perceber consensos, dissensos e complementariedades. Contudo, uma dessas visões de Estado será escolhida para guiar as discussões que virão. Dado o alcance de sua percepção e a capacidade para explicar fenômenos sociais gerados pelo neoliberalismo, adota-se aqui especialmente Claus Offe, embora as contribuições de outros autores não sejam negadas, em especial Karl Marx. Assim, a interpretação de que o Estado é uma entidade a serviço da manutenção das relações de dominação da classe burguesa sobre a classe trabalhadora será usada durante o texto para compreender os elementos discutidos posteriormente.

Após traçar diversas interpretações do que é o Estado é possível avançar para construir um entendimento do que é uma política pública, pois, de acordo com Höfling (2001), ela se trata da materialização do Estado na vida social, de modo que o conjunto de políticas públicas constitui o próprio Estado em ação. A importância das políticas públicas, apesar de fundamental na contemporaneidade, não é imediata, e foi construída ao longo do tempo. Apenas no século XX, em parcial decorrência do amadurecimento do Estado moderno, a área das políticas sociais ganhou relevância, tendo como suas principais influências iniciais: Harold Laswell, Hebert Simon, Charles Lindblom e David Easton (SOUZA, 2006).

O estadunidense Laswell foi uma das figuras centrais na constituição do campo das políticas públicas, estabelecendo parâmetros gerais para a compreensão da ação do Estado e consagrando o termo o *policy analysis*, que pode ser traduzido como “análise de política pública”, na década de 1930 (SOUZA, 2006). Este cientista político, ainda, é parte fundadora de uma tradição, pautada na diferenciação entre os estudos voltados para os próprios processos de política pública e aqueles direcionados à formulação e implementação de políticas públicas (FARAH, 2016). Tal distinção é útil por permitir um melhor direcionamento de pesquisas, sem, contudo, representar o rompimento completo entre o corpo teórico e a prática. A segunda vertente é a de maior interesse para a presente pesquisa, podendo ser definida, de acordo com a tradição estabelecida por Laswell, como

“análise de políticas como a aplicação de pesquisa científica e de outras formas de conhecimento na formulação, implementação e avaliação de políticas” (FARAH, 2016, p. 962).

Numa visão tecnoburocrática, Simon (apud SOUZA, 2006) traz ao campo das políticas públicas a ideia da racionalidade limitada dos decisores públicos, considerando que os tomadores de decisão dentro do Estado têm conhecimentos limitados, não podendo ver o tabuleiro como um todo, possuindo pouco tempo para fazer as melhores escolhas ou ainda agindo contra o interesse estatal. Contudo, os decisores podem aprimorar a qualidade de suas decisões através da maximização da racionalidade, o que pode ser feito pela

criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios (SOUZA, 2006, p. 23-24).

Lindblom e Easton (apud SOUZA, 2006) contribuem para o estudo das políticas públicas ao contrapor a abordagem mais racionalista de Simon, introduzindo elementos alienígenas à própria administração pública, considerando a importância da sociedade civil em si, para além dos tomadores de decisão. Em conformidade com a visão plural de Estado de Claus Offe (1984), Lindblom (apud SOUZA, 2006) chama a atenção para a importância dos interesses dos diversos grupos que compõem o Estado. Tais interesses, pontua Easton, vão determinar em grande medida as metas e ações estatais, não estando as decisões limitadas aos próprios gestores (SOUZA, 2006).

Tamanha é a diversidade de interesses, que será observada uma imensa complexidade nas políticas públicas, podendo inclusive apresentar contrassensos, uma vez que os interesses partem de pontos diferentes e refletem um conflito de classes. (HÖFLING, 2001). Cada grupo busca o Estado para concretizar o que considera o melhor para a sociedade, sob sua ótica, tentando imprimir sua marca na gestão pública, valendo-se dos instrumentos a sua disposição. Entretanto, as relações de poder são na verdade relações violentas, onde a classe dominante tende a infligir maiores prejuízos à classe dominada, embora esteja não seja inteiramente passiva. Compreender esse caráter violento e repressivo das políticas públicas, herdado da própria caracterização do Estado capitalista, é importante para interpretar os diferentes tipos de política pública formulados e implementados pelo Estado, que mais uma vez, é dominado pela classe burguesa, sendo, portanto, enviesado em suas ações.

Estruturalmente, as políticas públicas podem ser entendidas em estágios, perfazendo um ciclo, com número variado de etapas. Souza (2006) destrincha tal ciclo em seis estágios: 1) definição de agenda, 2) identificação de alternativas, 3) avaliação das opções, 4) seleção das opções, 5) implementação e 6) avaliação. Já Lotta (2019) simplifica o ciclo, considerando quatro fases: 1) agenda, 2) formulação, 3) implementação e 4) avaliação. Neste texto será usada a organização de Lotta, por entender que os estágios 2,3 e 4 quatro de Souza são equivalentes à fase 2 (formulação) de Lotta.

A agenda é o momento no qual os problemas a serem enfrentados pelas políticas públicas são definidos, direcionando o olhar do Estado para determinados temas (LOTTA, 2019). A agenda pode ser definida pelos próprios problemas, partindo da perspectiva que são desafios que existem e que alguma entidade, seja a sociedade civil ou o próprio corpo burocrático estatal, decidiu fazer algo a respeito. Assim, as políticas públicas podem ser desenhadas pela pressão social ou pelos interesses políticos. A respeito da sociedade civil, tais pressões podem partir da classe dominante ou da classe dominada ou mesmo de ambas, em intrincadas relações de poder, dominação e violência (SOUZA, 2006).

Após os interesses dos diversos grupos ser cristalizado em uma agenda estatal, as políticas públicas podem ser de fato delineadas, objetivando atender a própria agenda, que mais uma vez, reflete a dinâmica de poder entre classes e seus inevitáveis conflitos. Lotta (2019) define essa segunda fase como “o momento em que as políticas serão objeto de formulação, de planejamento, de decisão sobre seus modelos e objetivos” (p. 13). Em Estados democráticos a fase da formulação pode se converter num momento de amplo debate, no qual diversos grupos participam e são capazes de moldar as ações do Estado. O posicionamento da classe trabalhadora neste ponto é muito importante, uma vez que seus representantes eleitos podem não refletir da melhor maneira seus interesses e a implementação das políticas públicas pode reforçar as violências nas relações de poder com facilidade, caso as políticas públicas não tenham sido desenhadas com salvaguardas.

A última etapa, constante na organização de Souza e Lotta, perfaz a fase da avaliação e é “aquela em que os resultados das políticas públicas serão mensurados”, (LOTTA, 2019, p. 13). A avaliação revelará as distinções entre o que fora planejado e o que realmente foi executado. Para alguns agentes, tais mudanças ocorridas no percurso são interessantes, podendo manipular as políticas públicas a seu favor. Dentre outras razões, esta é uma que se destaca para ressaltar porque a avaliação é fundamental. Tal

mecanismo também possibilita a redução da distância de poder entre as classes sociais no acesso ao aparelho de Estado, criando um “jogo mais limpo”. Contudo, para que tal avaliação tenha alguma utilidade para a sociedade civil, é necessária que ela tenha alguma participação nela, não ficando restrita aos círculos burocráticos (DEMO, 2000).

Entendendo a implementação de políticas públicas como um processo complexo e multifacetado, adota-se ao longo deste texto uma visão de quarta geração para os estudos na área. Tal geração, atualmente predominante, é marcada por uma influência considerável de campos de estudo para além da própria política e por outros fatores, como: “a ideia de governança, de instrumentos de ação pública, a relação entre atores estatais e não estatais, os novos arranjos institucionais, os processos multinível, sistemas de coordenação [e] capacidades estatais na implementação” (LOTTA, 2019, p. 17).

Devido o avanço do capitalismo e o interesse privado dentro da esfera pública, especialmente a partir da década de 1980 com a expansão no neoliberalismo (HÖFLING, 2001), ficou claro que os decisores e as políticas públicas seguem interesses privados e coletivos (SOUZA, 2006). A partir daí, cabe entender o papel de cada grupo social na definição das agendas, na elaboração das políticas públicas, na sua implementação e posterior avaliação, caso se queira entender por que determinada política se materializou como o esperado ou não. Tamanha é a preocupação com tais agentes e suas relações que Lotta (2019) afirma o seguinte:

o processo de implementação de políticas públicas é altamente interativo. Muitos atores são envolvidos nos processos decisórios que levam à materialização das políticas. Esses atores podem estar dentro ou fora das organizações, podem ser estatais ou não estatais, podem ser formais ou informais. As políticas públicas são atualmente implementadas por grupos multiorganizacionais que interagem defendendo diferentes perspectivas e valores. [...] Isso leva a uma questão bastante delicada quando se pensa em processos decisórios de políticas públicas: o envolvimento de atores não estatais (p. 19).

Assim, Lotta esclarece que não é possível fazer uma análise apropriada de uma política pública, especialmente acerca de sua implementação, sem observar os atores, estatais e não estatais, e suas relações. Também contraria uma visão antiquada de que a própria dimensão burocrática se encerra em si mesma e explica todos os processos que gerencia. Por fim, apesar do neoliberalismo discursar uma separação entre Estado e a esfera privada, na prática isso é impossível, uma vez que ambas as dimensões se encontram em todas as fases do ciclo das políticas públicas, sendo uma fusão, inclusive,

demandada pelo neoliberalismo como forma de atender seus interesses e alimentar os desígnios do capital.

### **1.3 Políticas educacionais como instrumento do Estado**

Como descrito anteriormente, as políticas públicas são dominadas pelos hegemônicos, representando quase sempre os interesses do capitalismo. Contudo, ainda há espaço para conflito e resistência da classe dominada (SOUZA, 2006). O mesmo ocorre com as políticas educacionais, passando a ser sua agenda disputada por diferentes grupos, com interesses antagônicos, havendo confronto direto entre as classes trabalhadora e burguesa. Nesse ínterim, conquistas são realizadas por ambas as partes, apesar de haver uma assimetria marcante. Em que ponto há o maior choque de interesses entre os dois grupos? Na emancipação política daqueles que são dominados, isto pois, a classe dominante mantém seu poder através da ignorância acerca do próprio poder e da própria condição daqueles que são dominados. Assim, as políticas educacionais têm lugar destacado para ilustrar a dinâmica do conflito de grupos com interesses antagônicos, uma vez que as instituições de ensino podem e são cooptadas pelos grupos dominantes para fazer predominar sua ideologia, utilizando tais instituições como parte do Aparelho Ideológico de Estado dominado pela burguesia, sendo importante para desmobilizar grupos marginais na dinâmica de poder (ALTHUSSER, 1980), fragmentando a classe trabalhadora ao reforçar a hierarquização, a racionalidade individualista e desincentivar a organização, ressaltando suas diferenças em detrimento do que os une como parte de uma classe, no caso, a exploração do trabalho por outrem (MARTINS, 1994).

Demerval Saviani (2012) faz um apanhado interessante sobre como a escola se estrutura ao longo do tempo para favorecer a burguesia. O autor delinea as teorias da educação em dois grandes grupos: 1) as teorias da educação não críticas, no qual inclui a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista e 2) as teorias crítico-reprodutivistas, que consistem em três teorias: do sistema de ensino como violência simbólica, da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e da escola dualista. Para os defensores do primeiro grupo, “a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros” (SAVIANI, 2012, p. 4). Assim, essas pedagogias considerariam que a educação é a via de salvação social, podendo eliminar as mazelas, em especial a marginalização. Enfim, poderia criar uma realidade utópica. Já os pensadores do segundo grupo se contrapõem ao primeiro por apresentar

uma visão mais crítica, concebendo “a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material” (SAVIANI, 2012, p. 4). As teorias do segundo grupo, ademais, interpretam a educação formal e consequentemente os professores, como meros reprodutores da violência estatal, servindo como instrumentos de dominação, mesmo quando desejam não o ser.

Diante do cenário descrito por Saviani, seria possível fugir do idealismo das teorias não críticas e do pessimismo completo das teorias crítico-reprodutivistas? Para o próprio autor, sim. Este caminho seria feito através de políticas educacionais que instigassem a emancipação política, ressaltando que esta não pode ser feita inteiramente pelo Estado, uma vez que deve partir dos próprios indivíduos em processo emancipatório (DEMO, 2000). Saviani contribui nesse panorama ao apresentar uma teoria de educação que se desprende das demais em vários pontos, sendo nomeada Pedagogia Histórico-Crítica. Discutir tamanha profundidade não caberia neste texto, de modo que apenas uma breve caracterização é feita adiante.

A Pedagogia Histórico-Crítica entende o potencial transformador da educação, escapando do fatalismo das teorias crítico-reprodutivistas. É possível aos educadores a contribuição para a emancipação política, mas isto demanda esforço considerável. Isto pois, a emancipação prescinde conhecimentos amplos, normalmente reservados à classe dominante. Desse modo, a classe trabalhadora precisa se apropriar de tais conhecimentos para entender sua condição de dominados, e mais que isso, ter instrumentos suficientes para contrapor o poder da classe burguesa e contestar o modo de produção capitalista. É uma teoria fundada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, objetivando, no limite, a ruptura do próprio sistema capitalista (SAVIANI, 2021).

Retomando a interpretação das políticas educacionais atuais, é importante o entendimento da construção da tecnoburocracia no âmbito educacional. Com a ascensão do pensamento neoliberal no panorama ocidental, as políticas educacionais passaram a ser profundamente marcadas por uma visão tecnoburocrática, na qual o papel dos estudiosos em educação foi gradualmente suplantado pela atuação de tecnocratas (SAVIANI, 2012). Notavelmente, essa não é uma visão recente, mas sim, remonta até a Antiguidade, podendo ser observada em Platão. Para o filósofo, o governo ideal é constituído por uma pequena elite esclarecida, composta de sábios e filósofos, uma forma

de governo denominada sofocracia. Portanto, o elitismo estaria na base da constituição social no ideal platônico (MARTINS, 1994).

Com o desenvolvimento do capitalismo, a função do Estado teve reestruturações, objetivando a maximização dos interesses do próprio capital e da classe dominante. A ampliação do abismo socioeconômico entre as classes trabalhadora e burguesa foi evidente, com o aumento da superexploração da primeira pela segunda, especialmente nos momentos em que o sistema enfrentou suas crises cíclicas (DANTAS, 2009). Tal separação entre as classes, na lógica liberal, deve sustentando pelo pensamento meritocrático e acúmulo de riquezas, e não pela constituição de classes estáticas. Ainda assim, para manter o *status quo* e a reduzir as tensões sociais, é importante lançar mão de instrumentos que estabeleçam uma hierarquia social, mesmo que minimamente flexível. Nesse ponto, a educação formal desempenha papel fundamental, como observado por Clélia Martins (1994), Demerval Saviani (2021) e Pedro Demo (2000). A principal função da escola arquitetada pela burguesia não é a transmissão de conhecimento ou a formação de mão de obra qualificada, mas a socialização de hábitos autoritários, com a constituição de uma organização altamente hierarquizada dentro do espaço escolar, que deve ser levada para o restante da vida social (MARTINS, 1994).

As políticas educacionais, na visão de Martins (1994) tem um propósito nefasto para a classe trabalhadora: assegurar que não alcance a emancipação política, necessária para combater a lógica capitalista. Daí a necessidade de uma configuração estatal fundada em corpos tecnoburocráticos de especialistas, uma elite intelectual que afasta a população do controle de suas próprias vidas, ao limitar o acesso ao aparelho estatal. Como a própria população é vista como incapaz de deliberar e tomar decisões apropriadas, a legislação educacional e todas as políticas educacionais elaboradas servem a tal meta, além de desmobilizar a articulação democrática, dificultando o sucesso de políticas sociais participativas (DEMO, 2000).

Curiosamente, a visão de Saviani (2012; 2021) parece refletir uma concepção muito anterior, encarnada na figura de Aristóteles, discípulo de Platão. O filósofo “identificou no ser humano uma força para modificar o meio e disse que o Estado ideal seria aquele governado por um povo bem-educado e preparado na juventude” (MARTINS, 1994, p. 19). Assim, a teoria da Pedagogia Histórica-Crítica de Saviani encontra um paralelo milenar em Aristóteles, que já apontava a democracia como a melhor forma de governo conhecida, quando formada por um povo livre e esclarecido.

Fica evidente a importância das políticas educacionais desde o nascimento do conceito do próprio Estado, dada a relevância da questão.

A consolidação das políticas educacionais no liberalismo fomenta a ideia de que muitos dos problemas sociais, em especial a desigualdade material, é fruto não do próprio modo de produção capitalista, mas da ignorância das camadas menos abastadas (MARTINS, 1994). Essa lógica acaba por mascarar as contradições internas que floresceram dentro a burguesia durante sua escalada de poder, a partir do século XVI, culminando tais dissensos na Revolução Francesa, no final do século XVIII. Para buscar resolver, ou ignorar, suas contradições, o pensamento liberal dissociou a igualdade social da econômica, aceitando a primeira como universal e imediata e afirmando que a segunda só seria possível com o esclarecimento de toda a sociedade, crendo assim que a educação poderia dirimir a distância financeira entre os indivíduos. Assim, para parte da burguesia seria papel do Estado financiar a educação pública, como sintetizado pela argumentação do marquês de Condorcet. Enquanto isso, outra parte da classe burguesa evitou se comprometer até tal ponto com a educação da população geral, talvez temendo as implicações que isso traria.

A partir da disputa de visões sobre o papel do Estado e das políticas públicas durante os séculos XVI a XVIII, uma das delas surgiu prevalente, sob forte influência das mudanças ocorridas durante o século XIX. A sofisticação industrial que tomou lugar nas primeiras décadas deste século, revelou a necessidade de uma mão de obra mais qualificada, ainda escassa dentro a classe trabalhadora. Assim, as políticas educacionais ganharam um novo caráter, com privilégio de seu teor econômico, sendo a escola responsável por buscar o aumento da produtividade, ao fornecer para a indústria trabalhadores mais aptos a gerar cada vez mais mercadorias e riquezas. Assim, o Estado deveria garantir o acesso à instrução, não para emancipar o povo ou reduzir as desigualdades, mas para mover a roda do Capital. Nesse período o financiamento em educação é entendido como investimento, que logo, deve dar retorno para os investidores, que perfazem os próprios capitalistas. Estes por sua vez, controlam o Estado, através de tecnocratas.

Ao longo do século XX, a burocracia estatal amadureceu, entendendo a si mesma e constituindo parte fundamental da vida social. A educação, totalmente imersa na lógica capitalista, passou a ser encarada apenas como mais um tipo de mercadoria, especial apenas por aumentar a produtividade de outros setores. Mas este mesmo século XX foi

um período de mudanças colossais, marcado por conflitos de larga escala, crises econômicas, disputas ideológicas e revoluções tecnológicas. Nesse ambiente caótico, o liberalismo clássico começa a falhar de sobremaneira como sistema socioeconômico, não mais suportando de maneira razoável as tensões com as quais deveria lidar. A natureza mais indesejada pelos capitalistas do sistema que montaram, revela-se de forma que não pode ser ignorada, entre as décadas de 1920 e 1930. As crises econômicas se aglutinam e abalam os mercados financeiros de modo sem precedentes. A solução adotada para lidar com a grave situação surge do fim da Segunda Guerra Mundial, valendo-se o capitalismo da destruição causada pelo conflito para retomar a produção industrial e alimentar a próxima crise, com mais um ciclo de superprodução. Dantas (2009) descreve em poucas linhas a dinâmica de uma crise dessa natureza:

Depois de um período de expansão no processo de reprodução ampliada do capital, a superprodução, a sobre-acumulação e o sobre-investimento de capitais estendeu-se, como em todas as crises de superprodução, muito além das condições concretas de sua valorização indefinidamente ampliada pela extração de mais-valia adicional a partir da mais-valia já acumulada (p. 48).

A bonança da expansão do crédito após a maior guerra da história e certo otimismo que acompanhou o processo, permitiu a adoção de políticas públicas mais amplas, movimentando grandes quantias, na tentativa de salvar países centrais, em especial os Estados Unidos, da crise vivenciada uma década antes e que ainda se fazia presente. O Estado aumentou de tamanho e políticas educacionais ganharam peso. A especialização da mão de obra acompanhou o ritmo de crescimento econômico, demandando trabalhadores cada vez mais qualificados. Nesse ínterim, a partir da década de 1950, ganhos sociais foram alcançados pela classe trabalhadora, que dado o aumento do nível educacional e as discussões sobre modelos de sociedade, tornou-se mais crítica e passou a reivindicar melhores condições de vida e de trabalho (GOMES, 2006).

Tal qual ocorrera no início do século XX, a essência do capitalismo foi lançada à luz na década de 1970, demonstrando nitidamente que o crescimento econômico desenfreado era insustentável. A taxa de lucro, que caía desde o final dos anos 1960, esteve por trás das movimentações de grupos financeiros para mover seus investimentos para setores mais arriscados, promovendo uma expansão do mercado financeiro especulativo (CARCANHOLO, 2009). Ora, se o desafio imposto aos capitalistas foi a queda da rentabilidade, apenas duas soluções se apresentam: a redução dos custos ou o aumento dos ganhos. Anteriormente, a segunda alternativa poderia ser adotada pelo aumento da produção. Mas a crise de 1970 não pode adotar tal saída. Isto explica por que

o mercado especulativo foi buscado para manter as taxas de lucro. Mas ainda há a possibilidade de reduzir os custos, e exatamente isso foi também adotado. Mas como proceder? A resposta foi a redução drástica do Estado, visto como um grande consumidor de recursos.

O neoliberalismo é uma clara resposta às crises que iniciam no final da década de 1960 nos países centrais e atravessa as décadas seguintes. Interpretando o Estado como pouco eficaz em aumentar a lucratividade e como meio de investimento, a agenda neoliberal, que rapidamente se torna a preferida dentro da classe burguesa, aponta uma suposta necessidade de redução do aparelho estatal, alcançando o que denominam como “Estado mínimo”. Em um movimento de imposições e resistências, a classe trabalhadora alcançou conquistas ao longo do tempo. Entretanto, a agenda neoliberal obteve maior êxito, tendo a burguesia sucesso em atender melhor seus objetivos, havendo retrocessos consideráveis em relação aos ganhos conquistados pelos trabalhadores. Como Mészáros (2011) aponta, as décadas de avanço no aspecto social foram demolidas quando não pareceram vantajosas para a classe dominante. E com relação às políticas educacionais?

Restam poucas dúvidas que os principais exemplos dos impactos do neoliberalismo na educação provêm do Reino Unido e dos EUA. Nestes, a destruição do setor educacional público foi muito clara, com uma degradação dos sistemas educacionais sem paralelos em muitos aspectos. Contribuiu para isso a força com que foram atingidos desde o final da década de 1960 pela crise econômica que foi consumada. Ironicamente, umas das soluções adotadas pelos grupos financeiros, a busca pelo lucro no mercado especulativo, foi a principal razão por trás das sucessivas crises econômicas que tomaram lugar nas décadas seguintes, como a crise da “Segunda-feira Negra de 1987, culminando na grande crise de 2008 (CARCANHOLO, 2009).

As discussões democráticas que cresceram no pós-guerra perderam intensidade em diversos países ocidentais, sob o temor da inflação e da crise econômica. Gradualmente, o poder de decisão, outrora concentrado em pequenos grupos burgueses, voltou para essas mesmas mãos, após um período de aparente distribuição do poder. Tal fenômeno é observado na década de 1980 com muita clareza no Reino Unido, no qual as escolas britânicas passam a ser direcionadas por um corpo de especialistas descolado da *práxis* educacional, que buscam a máxima eficácia do ensino, destinado a formar trabalhadores minimamente competentes para a prática laboral e nada mais (BALL, 2011). As políticas públicas britânicas, não apenas as voltadas para a educação, passaram

a ter como objetivo central a avaliação baseada em resultados. A partir disso é fundamental questionar que resultados são esses e porque foram definidos. Não é a população como um todo que decidiu o que era um desempenho aceitável ou não ou sequer o que é esperado de cada setor público. Pelo contrário, tais parâmetros foram desenhados justamente pelo já mencionado corpo tecnoburocrático, atendendo aos desígnios dos capitalistas (BALL, 2011).

Outra investida do neoliberalismo na educação é perceptível nos Estados Unidos, com drásticas mudanças em andamento nas últimas décadas, a par da situação presenciada no Reino Unido. Historicamente, a educação básica pública estadunidense foi predominante, com as escolas particulares respondendo a uma pequena parcela do alunado (BERLINER, 2018). Ainda no século XIX, “podíamos encontrar, de alguma forma estabelecida, a escola primária pública em alguns estados do país, como consequência da forte pressão dos liberais e dos trabalhadores” (KRAWCZYK, 2018). No século seguinte, os EUA já iniciam a consolidação de um sistema universal de educação, com a implementação de políticas educacionais abrangentes, visando a garantia do ensino em todos os níveis, com escolas públicas de qualidade, gratuitas e para todos os cidadãos (KRAWCZYK, 2018). Esse cenário, aparentemente idílico, não alcançou a contemporaneidade, sendo o processo interrompido ainda na década de 1970, com a gradual, mas inexorável privatização dos sistemas de ensino, através de diversos mecanismos. A compreensão desse fenômeno é elucidativa para desvendar sua ocorrência em países periféricos, como o Brasil.

No caso estadunidense, pode-se apontar a criação de modelos escolares enraizados no neoliberalismo como instrumento da destruição das escolas públicas, dentro os quais é interessante citar: 1) as escolas *charter*, instituições de ensino públicas com gestão privada e 2) as escolas-imã, focadas na formação de mão de obra especializada, com currículos avessos à formação cidadã (KRAWCZYK, 2018). Além dos modelos escolares, a existência de *vouchers*, compreendidos pelos neoliberais como uma panaceia da educação, oferecendo aos pais o poder de decisão com relação à educação dos filhos. O problema, de acordo com Berliner (2018), é que os *vouchers* não apenas criam uma visão distorcida da qualidade da escola, priorizando aquelas que se enquadram melhor em parâmetros tecnoburocráticos de desempenho, como também beneficiam mais as famílias mais abastadas, contribuindo para o abismo social existente no país.

A partir das diferentes concepções de Estado, as políticas educacionais vão exercer papéis mais ou menos intensos. Dentro do pensamento neoliberal, todo o Estado deve ser mínimo, o que inclui a educação, tornando as políticas educacionais sutis e em geral pontuais. Essa dimensão é observada fortemente no Brasil desde a década de 1990, em especial após a reforma gerencial de 1995, instituída com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1999). Essa reforma, inspirada nas experiências neoliberais dos EUA e do Reino Unido na década anterior, entende a educação como um serviço social, cuja responsabilidade poderia e deveria ser parcialmente transferida para organizações públicas não estatais, compartilhando assim os deveres do Estado sobre a educação (BRESSER-PEREIRA, 1999).

A educação pública passaria a ter como norte, após a reforma gerencial de 1995, a busca pela autonomia das escolas, a atualização permanente de gestores escolares, uma gestão participativa das famílias e otimização do tempo e do horário letivo (CASTRO, 2008). O último ponto começa a dialogar com a contemporaneidade e com o ensino híbrido, que será tratado em maior profundidade na próxima seção. Com essas mudanças, as escolas públicas, no olhar dos proponentes, ganhariam eficiência, teriam melhor controle de gastos, se beneficiariam com uma maior qualidade e com descentralização administrativa (CASTRO, 2008), características inerentes da reforma gerencial e do neoliberalismo.

Apesar do discurso otimista, o que se verificou foi uma degradação da qualidade educacional, à semelhança do que ocorrera nos EUA (BERLINER, 2018) e no Reino Unido (BALL, 2011), a partir da implementação da reforma gerencial na educação brasileira (BASSO; NETO, 2014), bem como deterioração das relações democráticas nos espaços escolares, que já não eram fortes antes de 1995 (PARO, 2016). Os resultados aquém do esperado pelos implementadores da reforma gerencial na educação brasileira indicam os problemas de visualizar serviços sociais como parte do livre mercado e a relação entre Estado e cidadão como análoga à de uma empresa com seus clientes.

#### **1.4 Gestão participativa e gerencialismo na educação brasileira**

Após a fase de bonança que viveram os países centrais nos pós- 2ª Guerra Mundial, com políticas keynesianas e materialização do Estado bem-estar social (SILVEIRA, 2009), uma onda neoliberal avançou no mundo. O neoliberalismo é caracterizado como uma corrente de pensamento socioeconômico na qual a supremacia

da competitividade guiaria a serviços e produtos mais baratos, a partir da perspectiva do livre comércio. Tal lógica se aplicaria tanto ao âmbito privado quanto o público, de tal modo que o Estado se tornaria mais eficiente ao adotar o neoliberalismo, incorrendo em serviços melhores e menor carga tributária para os seus cidadãos (CABRAL NETO, 2012).

Apesar da busca pelo lucro ser um pilar na lógica liberal, o liberalismo clássico, o novo liberalismo (keynesianismo) e o neoliberalismo se diferenciam grandemente em diversos aspectos. Um primeiro elemento importante diz respeito às condições socioeconômicas da população. Enquanto Adam Smith e outros liberais clássicos demonstram preocupação com a miséria, acreditando que o capitalismo é um sistema capaz de reduzir e mesmo eliminar a miséria a longo prazo, a partir do aumento da prosperidade de uma localidade (DARDOT; LAVAL, 2016), o neoliberalismo não toma este ponto como uma questão relevante. Ao contrário, a miserabilidade de parte da população é tida como inevitável, assumindo como um fato, considerando que é simplesmente natural a desigualdade econômica, e mesmo seu aumento a níveis muito elevados. Ludwig Von Mises discursa sobre a supremacia da liberdade de agentes econômicos, agindo de acordo com seus próprios interesses, valorizando o egoísmo como um princípio fundante das sociedades contemporâneas. Para Mises, a interação entre os agentes econômicos livres levaria sempre a uma maior felicidade para tais agentes, uma vez que buscam sua própria satisfação, agindo de modo egoísta. Nessa linha, Mises, primeiro grande expoente do neoliberalismo, apresenta o *laissez-faire*, que renega qualquer ação estatal que busque regular as transações entre os agentes econômicos livres, levando a um desequilíbrio do sistema (MEHANNA KHAMIS, 2015). Assim sendo, o Estado, na concepção miseana, deve ser mínimo, opondo-se mesmo a auxiliar os miseráveis, isto pois, tal ajuda viria aos custos de impostos, onerando parte da população. Qualquer redução da miserabilidade deve ser empreendida pelos próprios agentes econômicos livres, leia-se, por meio de filantropia. Assim, Mises, nega na prática, em sua lógica neoliberal, o combate à miséria e às desigualdades sociais. Desse modo é compreensível a luta dos atuais arautos do neoliberalismo para desmontar políticas públicas que atendam à população carente, incluindo a educação gratuita e de qualidade.

Ainda em 1979, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) iniciaram estudos sobre educação na América Latina, visando introduzir o pensamento

neoliberal nas políticas públicas. Isso ocorreu através do Projeto Principal de Educação (PPE) (CASTRO, 2008). O PPE foi um dos instrumentos elaborados e utilizados por países centrais para guiar as políticas educacionais dos países da América Latina, inclusive o Brasil, para dentro da lógica neoliberal e da globalização. Apesar do início relativamente precoce, as proposições do PPE só se enraizaram no Brasil a partir da década de 1990, após anos de diálogo e idas e vindas na posição dos governos. Dois eixos neoliberais nos quais as reformas educacionais instaladas no Brasil nesse período foram a descentralização do sistema educacional e a busca pela máxima eficiência, como observado nos governos que tomaram lugar nesse período histórico.

No Brasil, a experiência neoliberal começa a se expandir durante o governo Collor, no início da década de 1990, em um período no qual a participação da população se amplia no debate público ao mesmo tempo que políticas sociais são interpretadas de modo pejorativo pelo governo por se afastarem do ideal neoliberal, que prega a redução do Estado e aumento da participação do setor privado. Para este fim, o governo Collor, acelera a desestruturação do Estado, iniciada anteriormente, como Vizzotto, Corcetti e Pierozan (2017) deixam claro:

Os interesses privados sempre se sobressaíram aos públicos no decorrer da história da educação brasileira, mesmo em períodos anteriores às reformas do aparelho do Estado na década de 1990. O Estado subvencionou a educação privada por meio de bolsas de estudos, isenção fiscal, dentre outros mecanismos de ações governamentais, deixando, muitas vezes, de construir políticas públicas educacionais, tanto na educação básica quanto na superior (p. 545).

O *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), apenas dois anos após sua posse, interrompe o processo paradoxal do neoliberalismo brasileiro, no qual ocorreu abertura econômica do país, pauta neoliberal, bem como a redemocratização, conquista árdua de diversos setores da sociedade brasileira (PASCHE ET AL., 2006).

Mas a agenda neoliberal não se encerrou com a gestão Collor, sendo continuada com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2002). Ainda em seu ano inaugural, a equipe econômica do presidente FHC apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que quando implementado constituiu a chamada Reforma Gerencial de 1995 (BRESSER-PEREIRA, 1999). A reforma foi pensada e proposta em um clima de incertezas sobre o futuro do Estado brasileiro, devido

às críticas sobre seu funcionamento por parte de empresários, políticos e da classe trabalhadora. Luiz Carlos Bresser- Pereira e sua equipe buscaram nas experiências neoliberais implementadas nos países centrais, como Estados Unidos e Reino Unido, a inspiração para reformar o Estado. Trouxeram dessa fonte a descentralização dos serviços sociais, a redução do tamanho do Estado, a separação entre formulação e execução de políticas públicas, a transferência de serviços sociais do centro do poder público para agentes periféricos e a preocupação com as contas do governo (BRESSER-PEREIRA, 1999). A resposta neoliberal à social-democracia da década de 1970 não deixou a educação incólume, sendo inclusive um ponto fundamental de sua agenda.

Evidente que este processo da privatização da educação brasileira dispensa toda e qualquer participação popular ativa, reforçando a ideia de que o neoliberalismo foi ofertado aos países periféricos, neste caso da América Latina, guarda pouco ou nenhum compromisso com a democracia, ao contrário do que foi argumentado por defensores da reforma gerencial de 1995 no Brasil (SILVEIRA, 2009). Essa confusão entre o que é ventilado no discurso e a prática é compreensível, visto que o neoliberalismo, em sua forma contemporânea, coopta diversos temas de agendas progressivas, pervertendo-os (LAVAL, 2019). É o caso da participação, que é vendida como essencial ao neoliberalismo, e de fato o é. Mas é frequentemente omitido que a participação pretendida é passiva, buscando mero aval da população, entendida como conjunto de cidadãos-consumidores, para questões coletivas. Isto explica o fenômeno atual da substituição do conceito de trabalhadores por “colaboradores”, que não devem seguir ordens cegamente, mas colaborar para o bem-comum. Mas este último não é definido pelo maior benefício para a maior parte das pessoas, mas sim como o crescimento econômico, que naturalmente coincidiria com os objetivos dos agentes individuais, ao garantir a ampliação das liberdades econômicas, de acordo com os preceitos de Milton Friedman (BROWN, 2018).

Outra incursão capitalista na educação brasileira, que toma lugar principalmente na década de 1990, é o mito da eficiência, havendo alegações por parte dos neoliberais de que a escola pública não é eficiente, argumentação apoiada pelos baixos índices educacionais do setor educacional público em relação ao privado. Interessante, no entanto, observar que aqueles que argumentam nesse sentido, ocultam as diferenças entre ambos os setores, distinções que são essenciais, não podendo ser eliminadas, como é o caso dos objetivos de cada uma e o investimento *per capita* (COSSE, 2003). Todavia, é

questionável a validade desses índices educacionais, uma vez que a qualidade educacional é ponto de debate, sendo necessário definir com clareza quais os objetivos das instituições educacionais. Que educação se propõe? Serão as avaliações educacionais condizentes com o modelo de ensino utilizado? Tais perguntas, essenciais para entender a suposta ineficiência das escolas públicas, são frequentemente ignoradas pelos críticos das mesmas, revelando a típica incoerência da racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2019).

A busca pela máxima eficiência no ambiente escolar não surge no Brasil, mas é importada de países centrais e adaptada ao contexto local. O Reino Unido iniciou na década de 1980, políticas educacionais focando fortemente na produtividade, tal qual a Gerenciamento Local das Escolas, que objetivou estimular a competitividade entre escolas e dirigir recursos financeiros em razão da de sua capacidade em atrair estudantes (BALL, 2006). Apesar de pioneiro, o movimento britânico de privatização educacional de Margareth Thatcher não ficou isolado por muito tempo, sendo acompanhado em seguida pelos Estados Unidos de Ronald Reagan. O neoliberalismo no formato anglo-saxão incorpora o pensamento de Friedrich Hayek ao propor uma fuga da coerção do Estado, devendo seu monopólio sobre diversos serviços sociais, incluindo o ensino, ser combatido, desviando da influência coercitiva e opressiva do Estado (DARDOT; LAVAL, 2016). Esqueceram-se tais pioneiros, no entanto, que o Estado é constituído de pessoas, não sendo uma instituição sobrenatural, impessoal e amorfa. Sendo o Estado ineficiente, e conseqüentemente a educação pública, estes devem então ser limitados, tendo suas funções, tanto quanto possível, deslocadas para o setor privado, *expert* em eficiência por definição, uma vez que é organizado pela lógica da competição. E quando não for possível privatizar *de facto*, os neoliberais anglo-saxões propõem que o setor estatal aprenda com as empresas, portando-se como tal e submetendo-se à lógica da competição (LAVAL, 2019).

O temor de Friedman com relação aos monopólios, privados ou estatais, coaduna com a necessidade de aumentar a eficiência da máquina estatal, ao formatá-lo ao modelo empresarial. Assim, o neoliberalismo de Friedman, inspirado em Mises e Hayek, traz à discussão a mudança/ de funcionamento de governos, devendo sua estrutura ser reformada. O Estado é compartimentalizado, seus setores divididos empresas privadas que devem competir entre si, em prol da busca pela máxima eficiência, obedecendo ao modelo de quase-mercados e à Teoria da Escolha de agentes econômicos livres, ilustrada

por Mises (COSTA; KOSLINKSI, 2012; DARDOT; LAVAL, 2016). Entendida dentro da perspectiva de quase-mercado, a educação pública é comercializada, mesmo que não esteja diretamente associada a um valor monetário. Contudo, há competição e termos comuns do mercado são empregados para caracterizar o quadro. “Os quase-mercados educacionais podem ser compreendidos como resultantes de uma oferta escolar claramente diferenciada, sob a qual se ajustam as escolhas de estabelecimentos escolares” (COSTA; KOSLINKSI, 2012, p. 196). A partir daí, cada escola deveria buscar aumento da qualidade do ensino ofertado, uma vez que os estudantes e seus responsáveis são consumidores, ou cidadãos-consumidores, podendo escolher a escola que ofertar o melhor ensino. Desse modo, a eficiência do serviço educacional melhoraria naturalmente, através da competição entre as unidades escolares. A equivalência competitiva com escolas privadas, de acordo com os defensores dos quase-mercados educacionais, pressionaria o Estado a ser mais eficiente e flexível. “O resultado seria, segundo essa lógica, incremento na qualidade da oferta” (COSTA; KOSLINKSI, 2012, p. 196).

No contexto brasileiro, a busca pela eficiência se materializou durante os governos de FHC na década de 1990, na forma de planos a cumprir e metas a atingir por escolas públicas, vinculados ao projeto neoliberal, inclusive ao Banco Mundial, através de financiamentos e empréstimos (BASSO; NETO, 2014). Para se adequar à nova racionalidade, a educação pública foi reestruturada no Brasil, agarrando-se especialmente ao controle de gastos, atentando-se ao *accountability*. Outras mudanças, como reformulação curricular e aumento da lógica empresarial nas escolas, não foram, em um primeiro momento, implementadas de modo vasto. As resistências de educadores que acompanharam a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1994, explica o impacto restrito do avanço neoliberal na educação durante os dois mandatos de FHC. Além disso, a burocratização, profunda marca do serviço público brasileiro até então, foi repensada pela influência neoliberal, que reorientou as regras e normas até então vigentes, dando-lhes um verniz “moderno”, atualizando o vocabulário do serviço público para incluir termos como eficiência, metas, responsabilização e colaboração. Assim, a educação pública nacional vivenciou uma estranha transição para um neoliberalismo à moda brasileira, permanecendo em muito semelhante à outrora.

Na educação, a partir da influência neoliberal, desenvolve-se uma postura gerencialista, na qual o ensino obedece à lógica de competição e individualização, ao

invés da coletividade e da solidariedade. Enraíza-se no cenário brasileiro a busca pela máxima eficiência, em detrimento da qualidade. Enfatiza-se o valor de avaliações externas, imbuídas de uma pretendida racionalidade, subestimando-se a importância de uma educação emancipadora. Hierarquias muito verticalizadas dão lugar à procura por uma horizontalização das relações pessoais. Apesar da negação de Bresser-Pereira (BRESSER-PEREIRA, 2001), o seu Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, traz os valores neoliberais para o serviço público, não perfazendo a educação uma exceção. A esterilização do processo de ensino, promovida direta ou indiretamente durante os governos de FHC, contribui para a redução da participação ativa, do pensamento coletivo e do posicionamento solidário. O discurso neoliberal encarna a reforma gerencial praticada durante os anos 1990, em sua essência, inclusive em suas contradições. Traçam-se táticas que dificultam a participação ativa em nome da democracia na escola, como a concentração de poder na figura do gestor escolar e a tecnização do cargo, estratégia adotada em outros países, como Reino Unido, Estados Unidos e França (LAVAL, 2019). Ironicamente, Bresser-Pereira se posiciona a favor da democracia em detrimento do neoliberalismo (BRESSER-PEREIRA, 2020), apoiando uma economia humanizada, comprometida com o combate à miséria e com a democracia, enquanto planta sementes na década de 1990, com a reforma do Estado, que florescem três décadas depois como a prática neoliberal em sua máxima extensão, como representado no governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022).

No Brasil e em outros países latino-americanos, a descentralização do sistema educacional público ocorreu de maneira controversa, isto pois, de acordo com alguns estudiosos em educação, não ocorrera nestes países uma verdadeira descentralização da educação, mas uma desconcentração de responsabilidades (CASASSUS, 1995). Ao passo que na desconcentração se espera que as escolas e redes de ensino locais conquistem o poder de gerir a si mesmas de acordo com os próprios desígnios, auxiliando na construção de ambiente democrático, a desconcentração se resume a distribuir recursos e responsabilidades para as localidades. A desconcentração, recorrentemente disfarçada de descentralização, é proposta e guiada pelo próprio Estado, centro do poder, impossibilitando no âmago que a democracia se estabeleça (CASASSUS, 1990). Retomando Pedro Demo, as políticas participativas, das quais a educação é parte, devem ser garantidas pelo Estado, mas não por ele guiada (DEMO, 2000).

No cenário brasileiro, a “descentralização” ocorreu fortemente na forma da municipalização (CASTRO, 2008), na qual prefeituras participam especialmente por meio da construção de prédios escolares e atuando na administração da rede, raramente elaborando as grandes políticas educacionais (CASASSUS, 1990). Este modelo permite a inserção intensa do Terceiro Setor, com entes privados de fato gerindo a educação, valendo-se de recursos públicos para a criação de estruturas físicas. Desse modo, o público arca com os custos maiores pela educação, mas perde gerência sobre ela, que é assumida, com investimentos mínimos, pelos capitalistas, à semelhança das escolas *charter* implementadas nos EUA (VIZZOTTO, CORCETTI & PIEROZAN, 2017).

Apesar dos paralelos entre o processo vivenciado nos EUA e no Brasil com relação à desarticulação da educação pública, ainda há particulares dentro de cada um desses países, estando o caso brasileiro razoavelmente mais distante da situação vivenciada em solo estadunidense. No Brasil, *ainda*, não é possível falar sobre a implementação massiva de escolas equivalentes às escolas *charter*. Contudo, é importante salientar que isso não ocorre por falta de interesse ou inação do setor privado, mas sim pela resistência encontrada no país a tal implementação. Krawczyk (2018), explica o processo da “charterização” da educação pública em território brasileiro:

O modelo de escola *charter* chega ao Brasil, de fora e de cima para baixo. [...] ele vem das mãos das corporações empresariais norte-americanas e brasileiras para ser implantado nas escolas. Através delas, transfere-se a responsabilidade do poder público na gestão das escolas para entidades privadas. Fazem parte de um processo de reconfiguração do Estado brasileiro e dos sistemas públicos de ensino, também estes em processo de submissão à lógica neoliberal de desregulamentação (p. 66).

Outro fenômeno derivado do avanço neoliberal e visto intensamente a partir das gestões de FHC e a reforma gerencial de 1995, é a presença dos denominados *think tanks* na elaboração de políticas educacionais (PERONI & SCHEIBE, 2017). Camila Rocha (2015), define esse tipo de organização como

instituições permanentes de pesquisa e análise de políticas públicas que atuam a partir da sociedade civil, procurando informar e influenciar tanto instâncias governamentais como a opinião pública no que tange à adoção de determinadas políticas públicas (p. 262).

Embora tentem transmitir um ar de neutralidade, os *think tanks* de direita acabam por assumir um papel muito bem definido, buscando conduzir a vida pública a favor dos interesses do capital (BERNARDI ET AL., 2017). Sendo a educação uma área proeminente dentro dos Estados nacionais modernos, esses grupos de influenciadores

tentam imprimir sua marca nas políticas educacionais, constituindo um elemento importante para entender tanto estas últimas, inclusive acerca da participação da população. Em última instância, o peso relativo dessas organizações é muito elevado na definição da agenda educacional, limitando severamente a gestão democrática nos níveis superiores, sendo a própria discussão pública e a legislação educacional fortemente influenciadas pelos *think tanks*, como o Movimento Brasil Live (MBL) e o Instituto Millenium. Soma-se a isso a tendência por escolas públicas com gestão privada e a ampliação do próprio setor privado por meio da voucherização, já em curso no país (BANDEIRA, 2018), e se obtém uma situação peculiar, na qual a gestão democrática é nada mais que um termo vazio, utilizado extensamente pelos neoliberais para vender seu projeto de nação.

A questão acerca dos *vouchers* educacionais ainda é muita debatida no Brasil, visto que sua implementação ainda é precoce. No entanto, há uma evidente vontade por parte da classe burguesa de instituir tal mecanismo no Brasil, como fica evidente no trabalho de Bandeira (2018), no qual afirma que há uma “superioridade evidente da qualidade do ensino privado, colocando o voucher como uma opção de acesso, especialmente aos mais carentes, a uma educação de qualidade” (p. 318), ignorando os resultados da voucherização nos EUA e em países da América Latina, como Uruguai e Argentina (COSSE, 2003). Os neoliberais encaram os *vouchers* como uma solução universal para a baixa qualidade da educação pública, que seria capaz de resolver seus principais problemas, como sua suposta ineficiência e elevado custo por egresso (BANDEIRA, 2018). Entretanto, as experiências dos países vizinhos Uruguai e Argentina, demonstram que tais argumentos são falaciosos, uma vez que o setor público educacional apresentou melhor desempenho, de acordo com os próprios critérios neoliberais, sem sacrificar a gestão democrática dentro da escola, e ainda que a implementação de *vouchers* não se demonstrou positiva, nem na Educação Básica, nem no Ensino Superior (COSSE, 2003). Assim, é importante questionar de onde vem essa demanda pela privatização da escola e destruição da já fragilizada democracia escolar, uma vez que as críticas, embora válidas, não se sustentam na dimensão apontada pelos capitalistas. Ora, uma população emancipada oferece riscos à classe dominante, e a gestão democrática é especialmente perigosa nesse aspecto, o que justifica a aversão neoliberal à educação pública a partir de políticas sociais participativas (DEMO, 2000).

A lógica gerencial de educação no Brasil resistiu à mudança de governos ocorrida ao fim das gestões FHC. Os governos de direita de Fernando Henrique Cardoso permaneceram instalados até 2002, sendo seguido pelo governo de centro-esquerda de Luís Inácio “Lula” da Silva. Apesar da expectativa de parte do eleitorado, a gestão Lula, a princípio, não significou um rompimento com o neoliberalismo e com as políticas educacionais empreendidas pelo seu antecessor. O afastamento da agenda neoliberal, promovida por grupos dominante no discurso público, ocorreu timidamente durante os dois governos Lula e de sua sucessora, Dilma Roussef (2011-2016). Adotando uma linha próxima da social-democracia, inspirada pelo keynesianismo, os governos liderados por Lula e Dilma, buscaram a melhoria da condição socioeconômica dos indivíduos, sem fugir da racionalidade neoliberal, que compreende cidadãos-consumidores que pressionam empresas públicas e privadas a melhorarem a oferta de serviços e produtos. Isso explica como um governo à esquerda no campo econômico firmou compromissos tão intensos com os anseios do setor privado, inclusive no âmbito educacional. Desse modo, nem durante o período em que Lula presidiu o Brasil ou que Dilma Roussef esteve à frente do país foi observado um desligamento das políticas educacionais com o modelo gerencial de educação. Pelo contrário, mecanismos de gestão participativa foram elaborados em meio ao aumento da influência neoliberal no sistema público de ensino, como ficará claro a seguir.

Apesar dos flertes com o Estado de bem-estar social, os governos Lula adotam práticas neoliberais na gestão educacional, tanto na forma das avaliações externas, como discutido anteriormente, quanto na forma da preocupação com a governança, a fim de manter o Estado vinculado à lógica do *accountability*. Uma expressão forte nesse sentido pode ser vista na elaboração e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado no início do segundo mandato de Lula (2007-2011), através do decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007. O PDE se propõe como instrumento de desenvolvimento educacional, no qual o governo federal retoma papel importante na organização educacional, mas não como ente que dita as regras do jogo, mas um regulador das relações entre as esferas municipal, estadual e federal, articulando ações e consolidando o regime de colaboração (KRAWCZYK, 2008). Ainda, o PDE reconhece a fragmentação das políticas educacionais executadas anteriormente, declarando que ele mesmo não repetirá tais falhas, revestindo-se de uma visão sistêmica da educação, na qual todas as modalidades, etapas e níveis são entendidas como partes de um todo, em um cenário na

qual nenhuma pode ser preterida em detrimento de outra (BRASIL, 2007). Assim, o PDE se afirma como plano descentralizador e incentivador de autonomia das unidades escolares e redes de ensino, e não como arauto da desconcentração de responsabilidades e culpabilização. Todavia, é necessário refletir se o discurso refletiu a realidade.

A partir do PDE, ainda em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), coadunando com a proposta da reforma gerencial e das práticas educacionais de países como EUA e Reino Unido, apesar das críticas desse modelo de gestão tecidas pelo próprio PDE, que chega a afirmar o seguinte, sobre os governos anteriores: “Tal visão fragmentada [da educação] partiu de princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal” (BRASIL, 2007, p. 7). A aparente contradição pode ser explicada, se for entendido que o IDEB não foi pensado como instrumento fiscalizador, mas de fato como indicador da qualidade educacional, não deixando de considerar as particularidades regionais e locais. No entanto, a explicação encontra uma barreira, quando se adiciona como componente as premiações financeiras às escolas que alcançaram resultados pretendidos, por meio de programas específicos, que podem ser implementados pelas redes de ensino, à revelia do governo federal, ou pelo próprio MEC, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE) (KRAWCZYK, 2008). Assim, apesar de admitir o problema em premiar as escolas, o PDE não o nega na prática, à semelhança do que era realizado no Reino Unido durante o governo Thatcher, nos anos 1980 (BALL, 2008), remetendo a uma orientação neoliberal.

A partir do PPDE e programas afins, é impossível negar a paridade do IDEB com a preocupação neoliberal com a eficiência da escola pública, sendo um importante parâmetro para avaliar se os investimentos feitos estão rendendo os resultados esperados. Esse tipo de terminologia é frequentemente utilizado nas discussões, revelando que tipo visão educacional paira sobre o debate público. Em outros termos, o IDEB reforça o discurso que apenas seria válido lançar recursos financeiros e materiais na educação pública no caso de haver um retorno monetário, pois todo o dinheiro depositado é um investimento, tal qual em qualquer outro setor. Curiosamente, o referido investimento tem participação de toda a sociedade, mas o que porventura seja retornado, na forma de lucro, é frequentemente apropriado pela classe dominante, e não pela classe dominada. Um fenômeno típico nas sociedades capitalistas, a despeito do próprio PDE negar tais intenções.

Ainda, o PDE, ao comentar a importância do IDEB, evoca o conceito da responsabilização, tornando como imperativo do próprio plano. Como Wendy Brown (2018) nota, a responsabilização (*accountability* na esfera estatal) se projeta para todos os campos da vida social, tanto nas relações entre indivíduos, quanto na introjeção de culpa feita pelo próprio cidadão que não alcançou as metas estabelecidas por ele próprio e/ou pela sociedade, alcançando a fiscalização do Estado, que deve se submeter a normas estritas, desenhadas principalmente pelo setor privado, para não estourar orçamentos, conter gastos, e mais importante, obter a máxima eficiência, dada pela relação retorno/lucro. Desse modo, a descentralização, supostamente promovida pelo PDE, é questionável, uma vez que as ações de redes e unidades escolares estão, em maior ou menor grau, atrelada ao desempenho que alcançam, desempenho medido a partir do IDEB, que utiliza critérios uniformes e não decididos pelas próprias redes e unidades escolares, correndo o risco de pouco refletir as realidades locais. Não se deseja neste texto suprimir o papel das avaliações, todavia. Ora, o processo avaliativo é fundamental para melhorar qualquer atividade que se realiza. No entanto, deve haver uma adequação das avaliações, uma vez que um mecanismo avaliativo aplicado em diferentes regiões refletirá mais ou menos a realidade. Contudo, tal adequação é algo que o IDEB não pode proporcionar, pelo seu próprio formato, padronizado. Incentiva, ainda, a uniformização, o que pode levar a uma homogeneização asséptica das redes de ensino, cada uma buscando a uniformidade a um determinado padrão, estabelecido pelo próprio IDEB.

Na prática, o IDEB foi acompanhado por outras políticas educacionais, especialmente locais, que priorizavam o orçamento da educação para escolas com maior desempenho nas avaliações nacionais, como o próprio IDEB e a Prova Brasil (GENTILI; OLIVEIRA, 2013). Esses índices são usados na agenda educacional neoliberal para definir como o “investimento” está sendo aplicado, trazendo para a burocracia estatal a lógica empresarial. O fenômeno da *accountability*, prestação de contas, é interpretado por seus defensores como uma maneira clara e objetiva de melhorar a educação, valendo-se da racionalização do Estado. Considerando que no capitalismo, a acumulação de recursos excedentes na forma de lucro é sua essência, os neoliberais defendem com a *accountability* que o Estado deve se responsabilizar por seus próprios gastos e dar conta de suas obrigações, especialmente fiscais ou financeiras. Justamente essa expressão, “dar conta”, é significativa ao revelar a principal preocupação do mecanismo discutido. Qual o objetivo da educação? O que é uma educação de qualidade de acordo com os índices?

Para a classe burguesa, qualidade na educação nada tem a ver com a formação cidadã, com a consolidação do espírito democrático, mas se relaciona exclusivamente com a formação para o trabalho, sendo a base dessas avaliações, sejam locais, nacionais ou internacionais, a verificação de competências relacionadas ao mercado de trabalho, preferencialmente aquelas necessárias aos ofícios mais lucrativos. Aí reside uma faceta obscura do accountability, e ligado à função mercantil da educação.

Uma potencial benesse do IDEB diz respeito à identificação de carências, ao permitir a coleta de dados sobre a educação no Brasil, e direcionar mais recursos para redes e unidades mais defasadas, reduzindo o abismo entre aquelas mais e menos privilegiadas. Todavia, é necessário fazer duas ressalvas: a primeira diz respeito aos vieses inerentes ao processo avaliativo. Nem todas as escolas mal avaliadas pelo IDEB são por oferecer educação de baixa qualidade, mas podem ser assim entendidas pelos critérios não abranger formas de ensino menos ortodoxas. A segunda ressalva já foi abordada, e está conectada com a primeira. Escolas com baixa avaliação não podem ser penalizadas com menos repasses financeiros, como ocorre a partir do PDDE. Se isso ocorre, o argumento de que o IDEB identifica as deficiências na educação para as mitigar se torna descabido, fazendo parecer que é mais instrumento condicionante, movido a um sistema de recompensas e punições. Assim, o IDEB é índice atrelado não à melhora da qualidade educacional e à redução das desigualdades socioeconômica entre redes e escolas, mas atrelado à competição entre estas e elaboração de *rankings*, fenômeno já observado a nível global por Christian Laval (2019).

Outro elemento herdado do governo FHC e visto na gestão Lula é a peculiar forma como a responsabilidade pela educação é encarada pelo Estado e pela classe burguesa. O ensino é entendido por ambas as entidades como fundamental, pensamento que remonta séculos atrás, tomando forma ainda na Revolução Francesa. Apesar de os objetivos da educação terem mudado ao longo do tempo, um elemento permaneceu constante: ela é importante e alguém deve se responsabilizar por sua concretude. Os neoliberais não fogem à regra, definindo que o Estado tem um dever vital para com ela, algo que está inscrito na Constituição Federal de 1988, a nível nacional, em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 97).

No entanto, o que se verifica na prática não é o Estado sendo salvaguarda da educação, junto da família, mas a própria população sendo a responsável por garantir a educação, pois quando o aparelho tecnoburocrático falha, logo a sociedade civil é convidada, ou intimada, a solucionar os problemas, algo presente desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, chegando até o governo Lula, com o “Compromisso Todos pela Educação” (SAVIANI, 2018). A estrutura de responsabilização pela educação criada nesse período incentivou a filantropia educacional, solicitando que as pessoas auxiliassem, com recursos próprios, para o sucesso das metas educacionais, lançadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Um claro problema surge desse ponto, uma vez que entes privados são convocados a participar de maneira pouco ortodoxa e sem normas objetivas do processo educacional, permitindo-lhes influenciar a própria constituição de políticas educacionais. O que à primeira vista pode parecer uma ação democrática, mostra-se em verdade um duro golpe à participação popular, limitando o leque de ações da classe trabalhadora e consolidando sua própria posição desfavorecida no jogo político. Essa contradição apenas reforça o amplo rol de dissensos entre o que há na legislação e o desdobramento dela na prática, com o espírito democrático sendo vilipendiado e constantemente demolido. Vende-se democracia, mas é entregue à sociedade civil desigualdade.

Ainda, outra marca dos governos Lula na educação, especialmente no primeiro mandato, foi o investimento indireto na rede privada de ensino do Ensino Superior, que havia sido expandida durante a gestão FHC (GENTILI; OLIVEIRA, 2013). Tal estratégia mais uma vez reverbera a reforma gerencial de 1995, que previa o deslocamento da educação do âmbito totalmente público para o privado (BRESSER-PEREIRA, 2001). Esse movimento é preocupante, pois no âmbito privado, o compromisso com a formação de uma sociedade plural se perde em detrimento de uma mão de obra especializada e que privilegia determinados setores. Constrói-se uma situação alarmante, na qual a preocupação democrática, historicamente escassa no Brasil, é desencorajada pela baixa quantidade de profissionais ligados às atividades pouco produtivas. O que importa ao Capital é elevar a produção ou alimentar o mercado especulativo, sendo esse segundo elemento predominante na atual fase do capitalismo. Assim, quaisquer ofícios que não contribuíssem diretamente para isto são prejudicados. Assim, profissionais de áreas como as Ciências Humanas passam a ser de pouco interesse, sendo preteridas no setor privado,

dificultando a elevação do debate em torno da participação popular na vida social e da gestão democrática na esfera educacional (CALDERÓN, 2000).

Os elementos apresentados anteriormente (preocupação com a eficiência, “voucherização”, charterização, descentralização de responsabilidades e *accountability*) revelam um relativo sucesso do projeto neoliberal no Brasil, demonstrando um cenário de continuidade das políticas educacionais voltadas para alimentar este projeto e encarar a educação como política social socioeconômica, mas não participativa (DEMO, 2000), o que não é contraditório, uma vez que a lógica neoliberal não dialoga bem com a democracia, podendo descartá-la quando não for interessante sob a desculpa das parcerias público-privadas, que sacrificam a participação popular em detrimento das incursões do setor empresarial em diversos âmbitos sociais, inclusive a educação (ADRIÃO;PERONI, 2009).

Os governos Lula foram marcados por um discurso progressista, alocados no cenário político nacional como de esquerda. No entanto, a despeito da agenda pretensamente social-democrata, no campo educacional as políticas públicas foram fortemente influenciadas por posições neoliberais. A própria dinâmica que envolve o nascimento do PDE, gestado em grande medida pelo Movimento Todos pela Educação está imbuída dessa influência. Como assinala Krawczyk:

O MEC teve como parceiro privilegiado para a elaboração das metas que se pretende atingir até 2011 um grupo empresarial que, em uma atitude bastante propositiva, havia lançado, em outubro de 2006, o Movimento Compromisso Todos pela Educação, nome com o qual foi batizado também o plano de metas promulgado pelo governo federal (2008, p. 802).

O então presidente Luís Inácio Lula da Silva, demonstra preocupação com uma educação de qualidade, alinhada com as proposições da Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1994, sem desconsiderar as lutas, as disputas, as idas e vindas do processo democrático, buscando tornar a educação mais participativa. Apesar das contradições do PDE e do IDEB, Lula escolhe como ministro da Educação o professor universitário Fernando Haddad, que se identifica mais como o campo educacional que com o campo empresarial, diferente de alguns de seus predecessores. À frente do Ministério da Educação (MEC), Haddad implementa o PDE, o IDEB e políticas voltadas para a inclusão de mais pessoas no Ensino Superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e a versão reformulada do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). O perfil do MEC durante as gestões de Lula induz a uma conclusão apressada, de que o campo educacional presenciou

a expansão da democracia de modo direto, com inclusão maciça no sistema educacional. Entretanto, ao analisar as contribuições das gestões Lula, especialmente a segunda, é possível notar uma dualidade. Por um lado, a agenda neoliberal é adotada, beneficiando instituições privadas, que são vocais nas políticas educacionais, orientando a própria agenda governamental, como é visto na relação entre o Movimento Todos pela Educação e o PDE e o financiamento a empresas do setor educacional (CARVALHO, 2014). Por outro, o acesso à educação de qualidade é prioridade, demonstrando preocupação com a aprendizagem ampla dos indivíduos, em uma visão que poderia ser confundida com a de Paulo Freire e Condorcet, como pode observado no investimento em políticas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que visa à elevação da qualidade profissional, alocando recursos para a formação inicial e a formação continuada de professores da educação básica (SICSÚ, 2019; MACIEL ET AL, 2022).

Os dois mandatos de Lula (2003 a 2007 e 2007 a 2011) foram seguidos por seis anos (2011 a 2016) de sua aliada Dilma Rousseff, na presidência do país. Membros do mesmo partido, ambos Lula e Dilma compartilham muitas características, tentando em diversas áreas, inclusive a educacional, promover políticas públicas que reduzissem a desigualdade social, ao mesmo tempo que submetiam essas mesmas políticas a uma lógica neoliberal, em um curioso arranjo, próprio dos governos ocidentais mais à esquerda política (DARDOT; LAVAL, 2016). Em suma, o governo Dilma, dá continuidade à agenda de Lula, ampliando as políticas educacionais, dando atenção especial ao Ensino Superior e a relação com o setor privado (GENTILI; OLIVEIRA, 2013). Os avanços, no entanto, são interrompidos em 2016, junto do segundo mandato presidencial de Dilma Rousseff. Iniciado em dezembro de 2015, um processo de *impeachment* desmantela o governo Dilma, findado em agosto de 2016, dois anos antes do esperado. A queda de Dilma foi envolta em controvérsias, com juristas e pesquisadores discutindo sobre a legalidade da ação (BRAZ, 2017). A alegada razão do movimento pelos seus realizados pode ser resumida, de modo geral, como um suposto crime de responsabilidade fiscal, que teria sido cometida pela então presidente. Fica clara a relação do *impeachment* com um elemento importante do neoliberalismo, discutido anteriormente, o *accountability*, que regula as ações do Estado em nível quase microscópico, apesar de motivos mais profundos e de caráter político estarem presentes, como o choque de interesses entre parte da classe trabalhadora e grupos burgueses (LÖWY, 2016).

A ascensão do governo Michel Temer (2016 a 2019) se deu a partir da queda de Dilma Rousseff, em um processo controverso. Sendo anteriormente vice-presidente de Dilma, Michel Temer assumiu a presidência do Brasil em 2016, a fim de manter a ordem institucional até as próximas eleições, ocorridas em 2018. Durante seu governo Temer fez inúmeros flertes aos interesses de grupos neoliberais. Nesse panorama, duas investidas no campo educacional se destacam: a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o chamado teto de gastos públicos.

A BNCC é um documento de amplo escopo que pretende orientar a Educação Básica em todo o território nacional. Ela é aprovada em dezembro de 2017, em um processo que o governo Temer teve especial interesse. Contudo, tal aprovação não se estendia para o Ensino Médio, abrangendo tão somente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, naquele momento. Isso se deveu a outra discussão, que dizia respeito ao Ensino Médio e uma proposta de reformá-lo por completo, o que foi possível através da Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016 e aprovada apenas em dezembro de 2018 pelo Conselho Nacional de Educação. Tal atraso em ser aprovada é justificada pela extensão das mudanças propostas e as resistências de diversos agentes, como os integrantes do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, composto por entidades diversas ligadas à educação (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, possibilitada pela MP n. 746/2016, compartilham a mesma filosofia. São pautadas por princípios desdobrados do neoliberalismo contemporâneo, como busca pela máxima eficiência, flexibilidade dos currículos, formações e trabalhos, educação voltada para formação de mão de obra razoavelmente qualificada, protagonismo de entes privados nos sistemas educacionais e responsabilização do Estado (*accountability*) e dos indivíduos, mesmo quando as consequências fogem de seu arbítrio (COSTA; SILVA, 2019). Para atender tais expectativas, a BNCC propõe o apagamento da importância dos conteúdos historicamente construídos, sendo substituídos parcialmente ou totalmente pelo desenvolvimento de competências e habilidades, que devem ser gerais o suficiente para se adaptar a qualquer situação, ou melhor, a qualquer posto de trabalho. Laval (2016) aponta essa característica nas reformas educacionais francesas, que ressoam por sua vez, uma lógica reformista global. Desse modo, não é alienígena tal proposição, que se expande no Brasil de modo intenso desde o governo Temer, apesar de já ensaiar antes, inclusive nos governos Lula e

Dilma, o que se verifica pela existência do Projeto de Lei n. 6840, de 2013, que se metamorfoseou na MP n.746/2016 (SILVA; SCHEIBE, 2017).

É importante salientar o quão conturbado foi o processo decisório que levou à instituição da MP n. 746/2016. Primeiro, a reforma do Ensino Médio ocorreu à despeito dos questionamentos da sociedade civil, não havendo o devido processo legal, que necessita para questões tão ampla de mudança legislativa por vias normais, cabendo ao legislativo tais proposições. Uma Medida Provisória, “recurso definido constitucionalmente para situações específicas nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis” (SILVA, SCHEIBE, 2017, p. 26), foi o suficiente para impor tal reforma. Desse modo é fácil perceber como o processo democrático não foi respeitado, sendo as falas da sociedade civil ignoradas em detrimento de um projeto educacional comprometido com o setor empresarial, objetivando satisfazer os anseios capitalistas, entregando a educação ao mercado, submetendo-a à lógica neoliberal de quase-mercados. Uma vez findado precocemente o segundo mandato da então presidente Dilma Rousseff (2014 a 2016), a gestão Temer mirou diante de si um cenário complicado. Havia apenas dois anos, ou menos, para instituir as mudanças requisitadas pelo setor empresarial, justificando sim a urgência da mudança, que poderia ser interrompida com o próximo governo eleito. Salienta-se uma diferença importante entre o governo de Michel Temer (2016 a 2019) e os governos de Lula (2003 a 2011) e Dilma (2011 a 2016): apesar dos flertes ao mercado, estes buscaram minimizar a mercantilização da educação, fazendo acenos, mesmo que sutis, à democracia, o que não ocorreu nos anos do governo Temer.

Christian Laval (2019) discute sobre a precarização do profissão docente na atual lógica neoliberal, na nova razão do mundo. No panorama contemporâneo, os professores são menos detentores de conhecimentos historicamente construídos e profissionais habilitados a transmiti-los e ensinar a reflexão, e mais articuladores de competências e habilidades mutáveis e com alta rotatividade. Devem submeter a si mesmos e aos estudantes em uma lógica toyotista de produção, com aprendizado constante, compensada por baixa valorização de suas habilidades e competências, uma vez que estas são sempre descartadas em detrimento de novas. O profissional precisa se reciclar constantemente, tendo como custo do não atendimento dessa expectativa a demissão e a miserabilidade. Tal posicionamento é marcado na MP n. 746/16, e conseqüentemente no Novo Ensino Médio, que descreve como possível requisito para contratação de professores apenas o

“notório saber”, que não é de fato conceituado. A referida Medida Provisória foi substituída pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Sobre a questão, o texto desta lei, que modifica a LDBEN traz o seguinte:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

[...]

IV - profissionais com *notório saber* reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (BRASIL, 2017b, p. 3, grifo nosso).

Ora, e qual seria o problema em permitir a contratação de docentes baseado apenas em seu “notório saber”? Primeiramente, apesar da MP n. 746/16 e posteriormente a Lei n. 13.415/17 deixaram claro que a questão do notório saber se estende tão somente à formação técnica e profissional, o que já seria problemático, não esclarecem sobre a relação com o currículo diversificado do Novo Ensino Médio, que permite a oferta de disciplinas eletivas, incluindo aquelas voltadas para a formação técnica e profissional. Estes mesmos profissionais, poderiam assumir outras disciplinas, a fim de compor sua carga horária? E mesmo dentro das disciplinas mais tradicionais, a ideia de permeá-las com competências e habilidades voltadas para o mundo do trabalho abre espaço para a contratação de professores generalistas utilizando o quesito do notório saber, contribuindo para a precarização docente. Assim, o Novo Ensino Médio, apoiado pela MP. n. 746/16, pela Lei n. 13415/17 e pela BNCC, descarta a importância da formação inicial, pela flexibilização do currículo e a contratação de indivíduos sem formação adequada. Mesmo a formação continuada é vilipendiada, uma vez que cursos rápidos, vendidos por empresas educacionais e ofertados preferencialmente no formato *online* substituem a formação continuada robusta, caracterizando outra vez o avanço neoliberal, na forma das parcerias público-privadas, que perfazem um mecanismo inteligente de transferência de recursos financeiros do setor público para o setor privado (SILVA; ARAÚJO, 2021).

A segunda marca importante do governo de Michel Temer na educação foi a instituição da Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016, que estabelece o seguinte, no artigo 107: “Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias [...]”, não excluindo os gastos com educação (BRASIL, 2016a). A partir disso, o Brasil fica obrigado a conter gastos públicos de modo

muito severo, adotando uma política de austeridade fiscal, que se estenderá a quase todas as áreas do Estado. A inclusão da Educação, da Ciência e da Tecnologia no teto de gastos e sua submissão a tal austeridade fiscal é difícil de justificar, pois essas são áreas consideradas prioritárias, raramente sendo a redução de investimentos nelas durante crises financeiras benéfica, como aponta a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em estudo de 2009 (OECD, 2009). Mais recentemente, a crise sanitária causada pela Covid-19 demonstrou a importância dos investimentos em educação, ciência e tecnologia durante momentos de recessão econômica, como o Senado Federal admite (AGÊNCIA SENADO, 2020). Educação e Ciência se retroalimentam, justificando investimentos em ambas as áreas simultaneamente, potencializando retornos sociais e econômicos (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE, 2015). A partir disso tudo, é necessário reafirmar a dificuldade em justificar a redução de repasse financeiro para educação, ciência e tecnologia, mesmo dentro da lógica capitalista. Entretanto, o que se realiza no Brasil, e em outros lugares do mundo, não é baseado na lógica desenvolvimentista capitalista, mas está sob o olhar neoliberal mais perverso, que se preocupa unicamente com o lucro rápido e elevado, ignorando as consequências de médio a longo prazo. Ainda, os prejuízos devem ser arcados por toda a população, não apenas por aqueles que privatizaram os ganhos no primeiro momento. Assim, a educação é alvo de desmonte no governo Temer para atender a demandas específicas do setor empresarial, comprometendo-se não com o próprio país e seu desenvolvimento, mas com elites que se articularam para alçá-lo ao poder, após o *impeachment* de Dilma Rousseff (LOPES, 2016).

Ainda sobre o teto de gastos, nota-se a incoerência dela dentro das políticas econômicas. É verdade que em uma economia real o recurso material não é finito. Mas também é verdade que o Brasil não se insere em um mundo que segue as regras de uma economia real. Pelo contrário, o mundo globalizado é dirigido pelo capitalismo financeiro, no qual os números são nada mais que isso, abstrações. Não precisam e frequentemente não correspondem à realidade material, baseando o crescimento monetário não no aumento da produção, mas na especulação. Assim, o discurso que é necessário se adequar a limites orçamentários altamente restritivos para que a economia brasileira não colapse é falacioso. Em verdade, as economias globais dentro da lógica neoliberal e do capitalismo financeiro já colapsaram (DANTAS, 2009). Curioso também

é o fato de instituições financeiras privadas, muito entrelaçadas aos Estados Unidos, recorrentemente resgatarem um discurso de limitação orçamentária, ao mesmo tempo em que anualmente ignoram esses limites, fazendo a maior economia do mundo ter uma dívida pública colossal, sem expectativas reais de saldá-la. (FISCALDATA, 2022), buscando como saída das crises gestadas por elas mesmas a transferência de prejuízos para a classe trabalhadora (CARCANHOLO, 2009). O mesmo panorama se verifica no caso brasileiro, no qual o teto de gastos reflete e refletirá em crescimento reduzido ou nulo do sistema educacional até 2036. As consequências são e serão catastróficas, pois como já discutido, momentos de crise financeira, historicamente, demandam *aumento* desse tipo de investimento, e não sua redução.

Em 2018, o neoliberalismo alcança uma nova conquista, golpeando mais uma vez a já fragilizada democracia na educação. A eleição de Jair Messias Bolsonaro marcou a ascensão do neoconservadorismo, em uma aliança que uniu grupos religiosos mais extremados interessados em ampliar o poder eclesiástico em detrimento da laicidade estatal, neoliberais objetivando ampliar lucros aos custos do futuro potencial econômico nacional e estranhos ufanistas, desejosos em “fazer o Brasil grande de novo”, à semelhança do *slogan* trumpista (BOITO JR, 2020). A partir dessa aliança contraditória por natureza, ataques à educação emancipatória são obrigatórios e costumazes. A liberdade religiosa nas escolas públicas não é bem-vista pelo primeiro grupo. O ensino gratuito e financiado pelo Estado não é interessante para o segundo. E a terceira parte da aliança sequer considera que a docência necessite de liberdade de cátedra, esperando que professores e escolas se submetam à vontade de pais e mães conquanto o que é ensinado.

A aliança que elegeu e manteve Bolsonaro no poder por quatro anos (2018 a 2022) encampou lutas para o desmonte do sistema educacional, através da perseguição de professores com o movimento Escola Sem Partido (FRIGOTTO, 2017; RAMOS, 2017), pela privatização do ensino superior e das universidades através do programa Future-se (SILVA JÚNIOR, FARGONI, 2020), da educação infantil por meio do programa Auxílio Brasil - Criança Cidadã (BRASIL, 2022), do ensino domiciliar (MOREIRA; MOURA; TEIXEIRA, 2022) e do Ensino Médio através do Novo Ensino Médio (SILVA; ARAÚJO, 2021). Enquanto esta última ação já foi discutida anteriormente, as três primeiras serão a seguir, dialogando brevemente sobre o impacto delas na constituição de uma educação pautada nos princípios democrático e democratizante.

A participação popular no governo Bolsonaro foi pervertida, sendo vista sob a lente do Capital e não da democracia. Pais e responsáveis reivindicam participação lançando mão de instrumentos de controle dos docentes, e não se valendo de diálogo. Exigem mudança curricular para impedir a discussão de temas sensíveis e contemporâneos, como sexualidade e religiosidade. Clamam amordaçar o corpo docente, afirmando o fazer pela liberdade, tão irrestrita que permitiria negar aos estudantes o conhecimento e a própria liberdade de pensamento. Eis a democracia que a elite burguesa nacional propõe (MIGUEL, 2016). Participa a sociedade civil, mas apenas na medida que possuam dinheiro para manipular os sistemas educacionais, inundando as escolas e as universidades públicas com cursos vendidos por empresas educacionais e comprados pelo Estado, à semelhança do que ocorre nos Estados Unidos há anos (LAVAL, 2019). No Ensino Superior, o atual projeto político nacional busca ignorar a realidade, fazendo crer que o único beneficiário da formação universitária é o próprio estudante, e por causa desse argumento falacioso, onerar exclusivamente o discente de nível superior pela própria educação, aumentando a lacuna de formação entre pobres e ricos no Brasil (SANTOS, CHAVES, 2020). A *voucherização*, tema já abordado neste texto, oferece riscos à democracia no ensino ao transferir recursos para o setor privado, fomentando um ciclo de precarização da *res publica* (coisa pública), no qual menos investimentos são diretamente feitos no setor público, fazendo seus serviços serem piores. Contudo, o que ocorre não é a redução da arrecadação de dinheiro através de impostos, mas sua alocação para a esfera privada. Assim, os cidadãos percebem o desmonte público, mas não as razões dele. O Auxílio Criança Cidadã busca abrir terreno para esse fenômeno, ainda incipiente no Brasil. As resistências a esse movimento se fazem presentes, como deixa claro a nota técnica n. 1 do movimento Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha), de 17 de agosto de 2021:

Essa proposta [Programa Auxílio Brasil – Criança Cidadã] é materialmente inconstitucional. A Constituição Federal de 1988 fez uma opção explícita pela transitoriedade das parcerias com a iniciativa privada na prestação do serviço público de ensino obrigatório, exclusivamente para atender os déficits de vaga nas escolas públicas no curso da implementação da expansão do segmento público. Ora, essa escolha política tem e mantém sua razão de ser: como objeto de interesse público de toda a população brasileira, a prestação do ensino obrigatório foi atribuída diretamente ao Estado porque, obviamente, o caráter universalizante, igualitário e inclusivo não constitui propósito típico da iniciativa privada que, a despeito disso, tem oportunidade de explorar sua atividade regulada (art. 209) (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2021, p. 1).

Assim, a proposição do governo federal feita em 2021 e retomada em novembro de 2022, no melhor dos cenários beira a inconstitucionalidade, perfazendo uma manobra para evitar o fortalecimento de instituições públicas e a oferta de educação de qualidade, por profissionais competentes. No setor privado é mais palpável a manipulação de temas sensíveis, negando às crianças pobres acesso ao conhecimento. Ainda, a *voucherização* pode se ampliar no futuro, seguindo o processo ocorrido nos Estados Unidos, abrangendo não apenas as famílias mais carentes e o ensino infantil, mas toda a educação nacional, contribuindo para a dissolução da escola pública.

A democracia se constitui na prática, a partir da ação dos atores envolvidos. Não há democracia sem participação, e embora esta possa ser mediada por agentes externos à comunidade, não pode ser materializada caso a própria comunidade não o queira. Em outras palavras, a democracia é produzida, não comprada (SAVIANI, 2012). Embora essa conclusão pareça óbvia, ela raramente é compreendida em sua totalidade dentro do ambiente escolar. Na organização típica da escola pública brasileira, os direcionamentos da escola são decididos pelo gestor escolar, em conjunto com o Conselho Escolar, formado por representantes da escola (professores, coordenadores, gestores...), da comunidade (responsáveis pelos alunos) e dos próprios alunos. Tal organização está evidenciada na Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida como LDBEN. A lei, em seu terceiro artigo coloca que a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 1) será um dos princípios norteadores do ensino. Além disso, a LDBEN complementa em seu décimo quarto artigo, sinalizando de que maneira a gestão democrática pode ser praticada:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 6)

Com fica evidente na LDBEN, promulgada ainda durante o governo FHC, há uma preocupação com a gestão democrática por parte dos planejadores de políticas públicas. Contudo, é necessário fazer dois movimentos ao lançar o olhar para políticas públicas: ler as entrelinhas do que está exposto e observar como os governos se mobilizam para tirar do papel suas propostas. Primeiramente é necessário questionar o que os governos

entenderão como gestão democrática. Um conceito disputado, que é interpretado de maneira bastante particular pelo neoliberalismo.

A democracia contemporânea supõe a participação de todos nos processos decisórios nos quais são interessados. Contudo, o escopo da participação é interpretado de diferentes maneiras. No gerencialismo a participação pode se resumir a apenas o aval da população. As políticas educacionais são gestadas no interior do Estado, por estes executadas e avaliadas, com mínima abertura para participação popular (PAULA, 2005). Na educação não é diferente, possibilitando uma gestão democrática que conta com pouca participação da própria comunidade escolar (PARO, 2016).

Na lógica gerencial, as escolas devem adotar as políticas educacionais propostas pelo centro do Estado, principalmente na esfera federal, que foram elaboradas por uma elite tecnocrática. Tais políticas perfazem guias de como as escolas devem funcionar. Inquestionáveis, adquirem uma aura etérea. Não importa quem a elaborou, em qual contexto ou o propósito, mas apenas que tem origem no corpo tecnocrático do Estado (MARTINS, 1994). A partir desse ponto, a gestão democrática é convidada a entrar, mas ainda de maneira muito restrita, concentrando as discussões na figura do gestor escolar (PARO, 2016).

Dentro dos muros da escola pública o gestor escolar é posicionado como uma figura central na administração escolar. Não pelo seu papel de mediador dos mais diversos interesses ou pelo seu engajamento com as questões pertinentes à escola. Mas pelo poder que possui nos processos decisórios. Mesmo que não pretenda, o cargo de gestor emana autoritarismo, aura que é mantida pelo Estado (PARO, 2016). Essa característica do gestor escolar o torna, infelizmente, um obstáculo à consolidação da democracia, uma vez que limita, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, a participação dos demais atores. Contudo, a autoridade do cargo não o torna livre. Muito pelo contrário, é aprisionado pelo próprio Estado, que o utiliza como um arauto das políticas educacionais confeccionadas pela elite tecnocrática. Assim, o gestor tem liberdade apenas na medida para fazer o que lhe mandaram fazer (PARO, 2016).

A superação do modelo gerencial e dessa estranha gestão democrática passa pela ação do corpo docente, que deve interpretar um papel muito importante nesse jogo: incentivar, por meio de sua prática pedagógica, a construção da participação ativa dos

alunos e toda a comunidade escolar. É necessário levar a concepção democrática para fora da própria escola, no entanto, conectando a realidade escolar com o restante da sociedade (SAVIANI, 2012). O professor deve entender seu duplo papel: cidadão e agente do Estado, para que possa participar das discussões como o primeiro, mas se limitar a auxiliar na construção da democracia quando assumir a identidade do segundo, evitando assim ser um instrumento de controle social.

Essa superação da gestão gerencial precisa se basear nos fundamentos da participação, uma vez que educadores, estudantes e comunidade escolar necessitam participar dos processos que envolvem a escola para que a gestão participativa possa ser alcançada. Heloísa Lück (2013a) descreve cinco formas de participação: 1) como presença, 2) como expressão verbal e discussão de ideias, 3) como representação, 4) como tomada de decisão e 5) como engajamento. Para que a gestão democrática de fato se efetive é necessário que esses tipos de participação apareçam de algum modo no espaço escolar, sendo por meio da presença da comunidade nas discussões que envolvem a escola, seja pelo engajamento dos estudantes em grêmios estudantis, ou pela representação dos diferentes grupos junto ao Conselho Escolar.

No entanto, tanto Lück (2013a) quanto paro (2016) observam na realidade material uma confusão entre os limites de cada tipo de participação e uma ausência do quinto tipo, justamente a participação em nível mais profundo. É comum que a presença em reuniões não resulte em participação ativa, mantendo-se parte dos partícipes silenciosos, integrando grupos de maneira passiva. Sob outra perspectiva, a representação em órgãos colegiados ou a expressão verbal e discussão de ideias pode servir apenas para referendar decisões tomadas de modo centralizado, reforçando uma realidade autocrática (LIMA,2020). A discussão pode se resumir à coleta de sugestões de representantes de grupos da comunidade escolar, mas sem alterar o rumo dos eventos ou o resultado, mas garantindo um verniz democrático. Acerca da participação como engajamento, Lück (2013a) discorre que ela é de fato a participação plena, abrangendo elementos dos demais tipos de participação e envolvendo

o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas (p. 47).

Considera-se neste texto que a gestão democrática nas escolas da qual fala a legislação brasileira deve se fundamentar nessa participação como engajamento, não sendo, a exemplo, a mera tomada de decisões pouco significativas por parte de estudantes e comunidade escolar, evidência de democracia na gestão, caso as decisões mais relevantes permaneçam monopolizadas por gestores educacionais ou outras figuras.

No Brasil, a questão da participação popular na gestão escolar é tema de disputa, não apenas na contemporaneidade, mas historicamente observada. O tema da democracia é reivindicado por diversos grupos, incluindo os que se conectam à governamentalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) e os que se opõem a ela (SAVIANI, 2012). Em meados de 1970, sob a opressão da ditadura militar, surge um movimento em busca de reestruturar a educação brasileira, tendo como uma das pautas a democratização da gestão escolar (NARDI, 2016). Estando em um cenário restritivo, as conquistas dos educadores vieram por meio de luta e mobilização, sendo a Carta de Goiânia, de 1986, um marco desse movimento, congregando professores em torno da luta pela democracia na educação pública e pela participação popular na construção de um projeto nacional. Este documento, elaborado de maneira democrática, por cinco mil participantes de todo o Brasil, guarda semelhanças com a Constituição Federal de 1988, não por acaso, uma vez que a matéria da gestão participativa repercute na Carta de Goiânia e no movimento em torno dela diretamente na construção da Carta Magna.

Entretanto, “em razão da ação do chamado ‘Centrão’, composto por um grupo suprapartidário, a abrangência do princípio [democrático] foi estreitado, de modo a restringi-lo à escola pública” (NARDI, 2006, p. 480), quando proposição anterior para Constituição Federal de 1988 não havia tal distinção, devendo abraçar *toda* a educação, bem como descrevia explicitamente a participação de professores, funcionários, estudantes e da comunidade escolar, trecho que foi suprimido no texto final da Constituição, demonstrando uma opacidade da interpretação acerca da gestão democrática e permitindo às escolas públicas restringir a ação de outros agentes que não o próprio corpo tecnoburocrático nas discussões e tomada de decisões, o que como Lins de Azevedo e De Farias constatam, acontece com frequência (2018) na realidade nacional. Assim, a Carta Magna, e a LDBEN, encarnam uma perspectiva pouco ousada de democracia, não propiciando a participação plena, que pressupõe mais que mera presença, representatividade ou liberdade de expressão, mas o engajamento dos indivíduos na construção de uma coletividade. Historicamente, a LDBEN e as políticas

educacionais dela derivadas “transformaram os princípios basilares da gestão democrática em ações da gestão gerencial” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016, p. 535).

Para se distanciar da perversão que o neoliberalismo realiza ao sequestrar o conceito de democracia, vale compreender que “muitas vezes, estratégias administrativas, como descentralização, autonomia, colegialidade e participação são apregoados pelos protagonistas de várias concepções educacionais em disputa” (SANDER, 2009, p. 76), sendo necessário distinguir como cada gestão, gerencial ou participativa, interpretam estes conceitos, pois “para os pensadores neoliberais o sentido desses termos é prioritariamente técnico-racional, enquanto que para os pensadores críticos, o sentido é sociológico, antropológico, político” (SANDER, 2009, p. 76). Portanto, qualquer discurso que seja despolitizante não converge com a perspectiva participativa de gestão, sendo no limiar, antidemocrática, pois a ação política prescinde a democracia, uma vez que a neutralidade pregada pelo discurso neoliberal é inexistente, sendo um disfarce para ideologias amplamente difundidas em determinada sociedade (ALTHUSSER, 1980).

Dentro de uma perspectiva de gestão democrática, o papel do gestor é muito distinto daquele presente na gestão gerencialista. O gestor passa a ser um sujeito integrado à escola, e não deslocado da ambientação escolar. Não é dirigente, formulador autoritário de planos e práticas ou mero administrador, mas sujeito autônomo que organiza o debate educacional, exerce sua cidadania, expõe suas ideias e opiniões, com embasamento teórico e prático, mas sem as impor aos demais sujeitos. Preside reuniões e articula tensões e conflitos, mas sem suprimi-los (GRACINDO, 2009). Para tanto, a formação do gestor escolar necessita ser robusta, construída tanto a partir de formação inicial e continuada, quanto da vivência escolar. Gracindo (2009) organiza quatro princípios basilares para a atuação do gestor escolar na perspectiva participativa: 1) deve considerar a pluralidade dos atores no âmbito escolar, 2) deve favorecer a participação de todos, através de canais variados, como os órgãos colegiados, 3) deve buscar a autonomia da escola e dos indivíduos que a compõe e 4) deve prezar pela transparência das ações escola.

O respeito a tais princípios não assegura por si só a gestão democrática, mas a favorece, uma vez que a restrição aos espaços de debate ou a falta de transparência, por exemplo, minam a confiança da comunidade escolar na instituição, prejudicando a participação plena dos indivíduos. A corrosão dessas bases para o gestor escolar democrático é uma estratégia utilizada pelo gerencialismo para perverter o sentido de

democracia, substituindo cada um desses pilares por versões que distanciam a participação como engajamento e aproximando da autocracia: 1) a pluralidade dos sujeitos se limita à representação em órgãos colegiados fiscalizadores mas que não participam da tomada de decisões, 2) a participação de todos é resumida à democracia representativa, reduzindo mecanismos de participação direta, 3) a escola e seus componentes obedecem cegamente aos desígnios da organização central e centralizadora de poder, personificada no corpo tecnoburocrático e 4) a transparência das ações é confundida com vigilância das contas públicas e corte de gastos para alcançar a máxima eficiência.

Verifica-se, a partir da discussão sobre gestão democrática, que ela não se consolida de imediato a partir das ações iniciais para sua implementação, mas demandam tempo (SILVA, SILVA, SANTOS, 2016). Os sujeitos da comunidade escolar produzem a gestão democrática e não um governo central, embora ele possa facilitar, principalmente não atrapalhando (DEMO, 2000). Assim, tanto o gestor quanto a própria escolar precisam trabalhar para que a comunidade escolar, através de vários segmentos, participe dos processos dentro da escola. Como Lima (2013) assinala, há cinco quesitos pré-requisitos para “a implementação da gestão democrática: gostar de participar, querer participar, ter conhecimento do objeto de participação, se reconhecer neste objeto e ter o poder de participação nas tomadas de decisão” (p. 31). Cabe à escola, incluindo docentes e gestores, estimular ambiente favorável à completude destes requisitos essenciais, seja pelo fortalecimento dos canais de comunicação e órgãos colegiados, seja pela aproximação do ensino aos conceitos democráticos.

## SEÇÃO 2 – TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

### 2.1 Cibercultura e educação

Durante a segunda metade do século XX muitas inovações tecnológicas foram vislumbradas, nos mais diversos campos do conhecimento humano. Mas duas delas se destacaram de sobremaneira, afetando o próprio século XX e determinando como as sociedades funcionariam no século seguinte. Essas inovações são intimamente conectadas e atualmente presentes na vida social de maneira ímpar. São elas: o computador e a internet. Não seria absurdo separar a história humanidade com base no advento e popularidade dessas inovações tecnológicas, haja visto o ritmo acelerado de mudanças proporcionado por elas. Cria-se a partir de então um novo conceito, arrebatador, e ainda não totalmente compreendido: a cibercultura.

Ainda em 1984, o escritor estadunidense Willian Gibson utiliza pela primeira vez o termo ciberespaço em um livro para o público geral (LEON, 2009), plantando na mente dos leitores conceitos absurdos até então, como estar conectado o tempo todo a outras pessoas através de uma realidade paralela, um mundo virtual. Embora Gibson e outros fundadores do gênero *cyberpunk* tivessem um olhar sombrio para o ciberespaço, o sociólogo Pierre Lévy (1999) traz uma visão mais sóbria sobre esse futuro, antevendo potencialidades dos mundos digitais e como eles poderiam mudar a sociedade radicalmente.

Imerso na fervilhante cultura tecnológica do final do século XX, Pierre Lévy inicia estudos sobre tecnologias digitais e suas implicações filosóficos e sociais. Nesse caldo cultural o autor publica o livro *Cibercultura* em 1997, apresentando o conceito de cibercultura. Para Lévy: "cibercultura, especifica [...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (LÉVY, 1999, p. 16).

O ciberespaço mencionado por Lévy se estende muito além da própria internet e traz consigo muitos significados. O ciberespaço é a extensão virtual da vida material, é a conexão entre pessoas por meio de instrumentos tecnológicos. É o transformar um computador em algo maior, algo em construção, algo inacabado (LÉVY, 1999).

Embora a cibercultura nasça no final do século XX, é nos anos 2000 e 2010 que ela ganha novos contornos e alcança dimensões antes inimagináveis. Na maior parte das sociedades contemporâneas ela é tão ubíqua que o véu que a separa da cultura material quase se dissipa. A sociedade se constrói no meio virtual na mesma medida que no mundo “real”. Mesmo no Brasil, país de extremos socioeconômicos e desigualdades, a internet e a cibercultura se fazem presentes na vida da maioria (IBGE, 2018), mediando as relações sociais de modo quase indispensável. É nesse cenário que a educação brasileira do século XXI se posiciona.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se enraízam no contexto social à medida que a inclusão digital avança. Na educação, a diversidade de estudos sobre o uso de TDIC (TEIXEIRA; NETO, 2016) revela a relevância do tema para pesquisadores e educadores. Tal importância também é notada através da quinta competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BRASIL, 2018a, p. 9)

A inclusão do tema na BNCC revela sua conexão com a contemporaneidade e a construção das competências e habilidades esperadas de um cidadão, demonstrando claramente a visão do Estado brasileiro sobre sua posição no mundo globalizado. Essa perspectiva se integra com os conceitos de nativos digitais, os integrantes da geração que nasce imersa na cibercultura, e imigrantes digitais, aqueles que precisam aprender a manipular as TDIC para interagir no ciberespaço (COELHO; COSTA; MATTAR NETO, 2018).

Naturalmente com as discussões em torno das TDIC, propostas de metodologias, modelos e estratégias educacionais que insiram as tecnologias digitais começam a surgir e ganhar força. Nesse panorama é resgatado o ensino híbrido (do inglês, *blended learning*), um modelo de ensino derivado da fusão de dois modelos anteriores. O ensino híbrido é uma mescla do ensino presencial, mais tradicional, e a educação à distância (EaD), reestruturada com as TDIC para atender uma grande quantidade de alunos (ROZA; VEIGA; ROZA, 2020). Incorporando elementos de ambos os modelos, o ensino híbrido permite que os alunos gerenciem seu tempo de estudo com maior dinamicidade e ao mesmo tempo desenvolvam autonomia, ao passo que tem um acompanhamento constante

do professor, cujo papel de orientador é ressaltado em detrimento do de “dador de aula”, como diria Paulo Freire (2019). Ainda, a escola se torna um ambiente mais ativo no ensino híbrido, sendo os tempos de aula reservados a discussões e atividades práticas (BERGMANN; SAMS, 2012).

Em outro caminho, a Educação à Distância (EaD) propicia outro tipo de estratégia na educação, possibilitando a educação formal em condições que seriam impossíveis no modelo tradicional. A EaD pode ser levada a ambientes distantes e de difícil acesso, bem como reunir alunos e professores de diversas partes de um território ou mesmo do mundo inteiro (MACHADO; BEHAR, 2015). Todavia, salienta-se que a EaD não constitui uma política educacional acessível a todos, podendo inclusive contribuir para o aumento de desigualdades socioeconômicas (PIMENTA; ROSSO; SOUSA, 2019). Essa observação, naturalmente, é aplicável a qualquer TDIC, lembrando-nos da importância da inclusão digital, evitando restringir a inovação tecnológica na educação a alguns poucos grupos.

Em sua análise sobre a cibercultura, Pierre Lévy (1999) busca compreender suas particularidades, e ao fazer isso, conclui que ela se configura como o “universal sem totalidade”, ou seja, a internet é uma forma de socialização que permite a todos os participantes terem acesso às mesmas mensagens, ou seja, é universal. Contudo, em paralelo, é impossível que os mesmos sujeitos tenham acesso à todas as mensagens simultaneamente, perfazendo a ausência de totalidade na cibercultura, na qual cada indivíduo possui seu próprio conjunto de conhecimentos, que são compartilhados, transacionados e atritados, reconfigurando permanentemente tais conjuntos. Entretanto, o que ocorre àqueles que são excluídos da cibercultura, desse fenômeno capaz de revolucionar as interações humanas? Em uma realidade capitalista, o acesso aos bens materiais e serviços é condicionada pelo dinheiro, e aqueles que possuem restrições financeiras, membros da classe trabalhadora, podem, e são, excluídos de aspectos da sociedade, e não é diferente com a cibercultura, como dados do IBGE (2020b) demonstram. Zonas rurais, municípios localizados no Nordeste e estudantes de escolas públicas possuem menos acesso à internet e a equipamentos avançados das TDIC. A realização de atividades que demandem a inserção do indivíduo na cibercultura é assim condicionada pela sua realidade material, o que faz com que a simples existência de TDIC em dada região não contribuía para a redução das desigualdades, mas pelo contrário, as reforça.

Além do próprio acesso às TDIC ser limitado, a forma como é utilizada pode aprofundar desigualdades por promover visões distorcidas da realidade, promovendo visões menos democráticas. É o que Feenberg (2017) levanta ao discorrer sobre a manipulação de meios de comunicação na relação com os movimentos democráticos. Enquanto Lévy (1999) aposta em um futuro promissor, no qual a humanidade irá evoluir em direção a uma sociedade democrática, em um movimento impulsionado pelas TDIC e dentro de uma lógica capitalista, Feenberg (2017) é mais cético, apresentando os problemas inerentes dessa visão, na qual apesar da expansão do acesso à cibercultura no mundo ocidental durante as últimas décadas, o tipo de acesso, suas relações com o trabalho e o sequestro de narrativas por meio do controle da comunicação desenham um ambiente de desigualdade crescente, seja dentro dos países, seja entre territórios distintos. Estando o Brasil na retaguarda tecnológica, as benesses da cibercultura não são colhidas de modo integral por toda a sociedade, constituindo fonte de desigualdades e não fábriaco para elas. Ademais, o simples acesso à internet não permite que diversas atividades sejam realizadas, exigindo equipamentos avançados e com custo mais elevado, o que também restringe o trabalho humano e as ocupações que a classe trabalhadora pode alcançar. É esperado, assim, que se a lógica capitalista não for rompida, a classe dominada terá acesso a um trabalho cada vez mais precarizado, em diversos níveis, a depender das condições socioeconômicas e relação com as TDIC, à semelhança do cenário idealizado por William Gibson, em uma distopia tecnológica, na qual a cibercultura se converte em meio de opressão e não emancipação.

## **2.2 Percurso das políticas educacionais voltadas para as TDIC no Brasil**

No Brasil, algumas tentativas de implementação de uma cibercultura a nível nacional foram realizadas através de políticas educacionais. Ambiciosas, algumas renderam frutos interessantes, enquanto outras encontraram um fim precoce e com ações pouco expressivas. Três políticas educacionais merecem destaque nessa discussão, por seu papel histórico e como representantes de um determinado pensamento político. São elas: 1) o Programa Nacional de Informática, de 1997, 2) o Programa Um Computador por Aluno, de 2010 e 3) o Programa de Inovação Educação Conectada, de 2017. Todos serão apresentados a seguir, junto de uma discussão sobre sua relação com o entendimento de TDIC na educação.

Em de 9 de abril de 1997, o governo federal criou o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), por meio da portaria n. 522 (BRASIL, 1997a). No cenário recente, é a primeira política educacional do tipo e marca a proximidade do governo FHC com as questões contemporâneas presentes em países centrais, como EUA e Reino Unido. Apesar da inovação técnica proposta pela portaria, o ProInfo focou em um primeiro momento na formação continuada de professores, o que é curioso, uma vez que os computadores e outras TDICs eram escassos nas escolas em que o programa foi executado.

A portaria n. 522 profere como objetivo do ProInfo a disseminação do “uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal” (BRASIL, 1997, p. 1). Como política educacional, o ProInfo carrega elementos da municipalização ao propor que o governo federal defina as diretrizes e normas do programa, mas encarregando Municípios e Estados do país da execução. Ainda, uma Secretaria específica para questões relacionadas à EaD foi designada para orientar os planos de ação e normatização, a Secretaria de Educação à Distância, sob comando da esfera federal (BRASIL, 1997a). Essa faceta centralizadora de poder reflete o modelo gerencialista de administração pública, explicitado por Casassus (1995), no qual as decisões mais importantes são concentradas em poucos indivíduos de alto escalão, mas as responsabilidades são distribuídas entre os demais.

Roberta Schenell (2009) traz uma contribuição ao descrever a organização do ProInfo ao longo do tempo em Santa Catarina, revelando interessantes características do programa, imerso em algumas contradições. O ProInfo tem como meta expandir o uso de TDIC nas escolas públicas, sendo tal objetivo delineado pela portaria n. 522, elaborada por um corpo tecnoburocrático. Contudo, a quantidade de equipamentos que de fato alcançaram as escolas de Santa Catarina não foi expressivo, ficando a cargo das esferas estadual e municipal, na prática, concretizar os planos desenhados na esfera federal. Ademais, houve por parte do governo federal uma preocupação com a formação docente voltada para as TDIC, o que justificou ações do ProInfo para oferta de formação inicial e continuada. No entanto, Schnell (2009), ao analisar o desdobramento das referidas ações conclui que a formação oferecida foi aquém do esperado, havendo ainda problemas com o acesso à internet. Os problemas não cessam neste ponto, uma vez que a descontinuidade marca o próprio interior do programa, que apresentou duas fases, com uma transição

abrupta. Apenas em 2003, que coincide com a passagem do governo FHC para o governo Lula, a compra de equipamentos para concretizar o ProInfo se tornou mais intensa (SCHNELL, 2009), indiciando algum interesse do governo central em materializar os termos estabelecidos na portaria n. 522. A reformulação ocorrida na segunda fase não seria a única, ainda havendo mudanças no programa na atualidade, que segue em andamento em paralelo com outros programas voltados para as TDIC na educação, surgidos posteriormente.

Em 11 de junho de 2010, a Lei nº 12.249 cria o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), que pretendeu

promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento (BRASIL, 2010, p. 3).

Embora criado em 2010, o PROUCA tem suas origens no ano de 2005, a partir da presença do então presidente Lula no Fórum Econômico de Davos. Nesse momento, Lula foi apresentado ao programa One Laptop Per Child (OLPC), que buscava emergir na cibercultura escolas e estudantes ao redor do mundo, com a aquisição de computadores pessoais a preços baixos por parte de governos e sua distribuição a escolas e alunos (LAVINAS e VEIGA, 2013). Esse acontecimento, durante o declínio do ProInfo, permite supor alguma relação entre a elaboração do PROUCA e a escassez de recursos para o programa anterior.

Tanto o ProInfo quanto o PROUCA possuem similaridades em seus objetivos. No entanto, cada programa estabelece diferentes estratégias para alcançá-los. O programa mais antigo foi marcado por um foco na formação continuada sua primeira fase, enquanto o PROUCA declarou um compromisso mais intenso com a ideia de levar as TDIC para o interior das escolas públicas, chegando a propor a posse temporária de um computador pessoal e portátil para cada estudante das redes públicas de ensino (ECHALAR; PEIXOTO, 2017). Uma proposta sem dúvidas ousada, de escopo semelhante às ambições de países mais desenvolvidos, como Lavinias e Veiga (2013) relataram. Entretanto, a meta do PROUCA também não foi alcançada, não cumprindo seu objetivo de conectar os estudantes da rede pública. Novamente o caráter gerencialista desta política educacional

pode auxiliar na explicação do fracasso do PROUCA, uma vez que tanto o número de escolas inicialmente atendidas quanto a forma como as TDIC foram introduzidas foram muito reduzidos em relação ao que fora proposto. A inspiração para o PROUCA, o OLPC se projetou como mera referência, uma vez que parte das escolas recebeu número muito pequeno de computadores pessoais, impossibilitando o uso simultâneo de um *laptop* por aluno. Além disso, a infraestrutura escolar não foi alvo prioritário de mudanças, havendo baixo ou inexistente acesso à internet por parte do corpo discente, limitando drasticamente as possibilidades do PROUCA (WECKELMANN, 2012).

Como política educacional, o PROUCA conteve em sua superfície elementos convincentes, tendo potencial para ser uma política bastante marcante. Entretanto, as falhas na sua materialização condenaram o programa a um silencioso fim, tendo suas ações reduzidas gradativamente e enfim encerradas em 2013, com a retirada do seu portal do ar e o fim de repasses financeiros para conectar mais escolas. O desempenho insuficiente do programa pode estar de algum modo ligado à prática quase unilateral do governo federal, exposta no próprio texto da lei nº 12.249, que sequer menciona o papel dos Estados e municípios ou a articulação entre os entes federativos, uma marca do governo Lula (NACIF; FILHO, 2019).

A história das políticas educacionais voltadas às TDIC vai para além do PROUCA, com a criação do Programa de Inovação Educação Conectada. Instituído em instituído pelo decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, após a transição, radical e traumática, do governo de Dilma Rousseff para o governo de Michel Temer. O distanciamento entre políticas educacionais próximas não poderia ser mais simbólico, emergindo com o Programa de Inovação Educação Conectada, uma proposta pouco ambiciosa para a educação pública, sugerindo o esvaziamento dos investimentos para o setor.

No papel, o decreto nº 9.204 pretende “apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (BRASIL, 2017a, p. 1). A terminologia utilizada no documento é importante por salientar a intencionalidade do próprio programa. Diferente do PROUCA, o Programa de Inovação Educação Conectada não firma compromisso explícito com o fornecimento de equipamentos para as escolas, limitando-se a *apoiar* a universalização do acesso à internet e a fomentar o *uso pedagógico* das TDIC. Percebe-se como o papel de protagonista não é reivindicado pelo governo federal, que não apenas lança aos Estados

e Municípios a responsabilidade pela concretização do programa, mas como também é econômico na formação de diretrizes gerais. Esta mudança de tom pode parecer, em um primeiro olhar, um deslocamento em direção à gestão social, afastando-se do gerencialismo (PAULA, 2005). No entanto, o que de fato ocorre é o oposto, com o governo abraçando o gerencialismo de tal forma que abandona mesmo sua posição centralizadora, lançando Estados e Municípios à própria sorte, avisando desde já que eles mesmos busquem investimentos para obter equipamentos e formação docente. Não é desconcentração de poder, mas mero descaso.

A intenção (não tão) oculta do decreto nº 9.204 é apresentada no seu segundo artigo, declarando o setor empresarial como importante ator na execução do programa, sugerindo assim que Municípios e Estados recorram à iniciativa privada para resolver os problemas em aberto. Tal posicionamento neoliberal não foi tão explícito nem mesmo no PROUCA, gestado e implementado durante o governo FHC, que instituiu e reforma gerencial de 1995. Fica claro que programa incorpora uma visão mais deslocada para o extremo da descentralização em oposição à desconcentração dos sistemas de ensino (CASASSUS, 1995), trazendo uma falsa articulação entre Municípios, Estados e União, ocorrendo em verdade uma proposta de substituir o setor público pelo setor privado em sua missão de implementar as TDIC na educação brasileira.

O decreto nº 9.204 discursa sobre fomentar o *uso pedagógico* das TDIC, fazendo crer que elas já estão suficientemente presentes nas escolas públicas, bastando direcionar para o uso adequado. No entanto, em 2016, ano anterior à implementação do programa referido, 19% das escolas públicas ainda não possuíam laboratórios de informática, e a velocidade de internet era muito baixa, com 45% das unidades não ultrapassando 4 Mbps (CETIC, 2017). Ainda é vital pontuar que a presença de laboratórios de informática não significa que o espaço seja adequado, uma vez que problemas de manutenção ou indisponibilidade de equipamentos podem inviabilizar seu uso, havendo mesmo casos em que os ambientes são convertidos em meros depósitos (OLIVEIRA, OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020; FREIRE ET AL, 2021). Ainda, há uma preocupação no texto com as “escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica e baixo desempenho em indicadores educacionais” (BRASIL, 2017a, p. 1), apontando uma faceta de política socioeconômica do programa e ao mesmo tempo seu compromisso neoliberal, dando importância especial às avaliações externas.

Outro ponto que o distingue o Programa de Inovação Educação Conectada dos programas anteriores é sua relação intrínseca com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sendo instituído “em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2017a, p. 1). A estratégia mencionada tem o objetivo atingir a meta 7 do PNE, que trata do fomento à qualidade da educação básica, pretendendo:

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, p. 8).

Sobre o papel das TDIC no PNE, Heinsfeld e Pischetola (2019), trazem que ele é marginal, sendo orientado para o cumprimento das metas, em especial a alfabetização, ignorando seu pleno potencial como instrumento educacional. Considerando a importância do PNE, que guia a educação nacional por dez anos, isso é preocupante, uma vez que as TDIC exercem influência bastante maior nos planos educacionais de outros países, como é o caso de Portugal, que busca alinhar suas políticas públicas com a inovação tecnológica, passando a discutir e investir muitos recursos no desenvolvimento de TDIC no meio educacional (PINTO; LEITE, 2020).

### **2.3 O papel do Estado brasileiro na implementação das TDIC para educação**

Ao entender que a educação não se encerra nas políticas educacionais é necessário buscar na realidade concreta como os planos para a educação se desdobram. Como de fato as políticas educacionais voltadas para as TDIC, em sua maioria elaboradas pelo alto escalão tecnoburocrático, são interpretadas pelos agentes diretos da educação, tanto pública quanto privada, e impactam o cotidiano escolar é um questionamento essencial para avançar na discussão acerca das TDIC, especialmente ao se considerar elementos como gestão democrática na escola e participação nos processos decisórios.

Realizou-se então uma pesquisa documental com o objetivo de identificar o papel do Estado na implementação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), do modelo de ensino híbrido ou do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Educação Básica no Brasil. Com esse fim, buscou-se também identificar relações de grandes políticas educacionais com a realidade de escolas públicas, verificando os processos de implementação de TDIC, ensino híbrido e ERE.

Para tanto, foi eleita como metodologia para tal estudo, a Revisão Sistemática de Literatura, que se enquadra na abordagem de pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Na Revisão Sistemática de Literatura (RSL), o pesquisador busca identificar o panorama global sobre um determinado tema, propiciando o desenho de seu estado da arte (OKOLI, 2019). Ainda, a RSL se diferencia da simples revisão bibliográfica por sua profundidade e rigor metodológico. Ela deve ser bem estruturada e as decisões tomadas precisam ser descritas, permitindo a reprodutibilidade do estudo (BRIZOLA; FANTIN, 2016). Para atender ao rigor científico, a RSL deve seguir um protocolo próprio, elaborado pelo pesquisador. Tal protocolo deve guiar a RSL, sendo sua escrita um passo muito importante. No entanto, ele é flexível, devendo ser adaptado quando o andamento da pesquisa requisitar. Para fins de transparência, tais mudanças devem ser informadas aos futuros leitores (OKOLI, 2019).

Segundo Okoli (2019), a RSL pode ser dividida em 8 etapas, resumidas no quadro abaixo:

Quadro 1. Etapas da Revisão Sistemática de Literatura.

Etapas da RSL	
<b>Identificação do objetivo</b>	Delimitação do estudo e seu propósito.
<b>Elaboração do protocolo</b>	O protocolo auxilia o pesquisador e guia a RSL.
<b>Seleção prática</b>	Definição dos critérios de inclusão e exclusão.
<b>Busca da bibliografia</b>	Definição das fontes e seleção do material.
<b>Extração dos dados</b>	Aos materiais devem ser feitas perguntas para extrair informações.
<b>Avaliação da qualidade</b>	Exclusão de materiais com qualidade insuficiente.
<b>Síntese dos estudos</b>	Análise dos materiais e dos dados extraídos.
<b>Escrita da RSL</b>	Elaboração do artigo em conformidade com normas estabelecidas. A metodologia deve ser muito clara.

Fonte: adaptado de Okoli (2019, p. 8-9).

Os critérios de inclusão e exclusão são necessários para restringir o escopo da RSL, tornando-a exequível. Apenas estudos que tratem do tema estudado, mesmo que indiretamente, podem ser incluídos. Também é importante definir o período e o tipo de publicação a ser selecionada. O quadro abaixo expõe os critérios de inclusão e exclusão adotados nesta RSL.

Quadro 2. Critérios de inclusão e exclusão da Revisão Sistemática de Literatura.

Inclusão	Exclusão
Artigos científicos publicados em periódicos;	Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs);
Publicações brasileiras;	Publicações estrangeiras
Publicações entre 2011 – 2021;	Publicações anteriores a 2011;
Língua portuguesa e espanhola;	Línguas que não o português e o espanhol;
Referentes à Educação Básica;	Referentes apenas ao Ensino Superior;
Tratam de TDIC na educação;	Tratam de TDIC fora da educação;
Tratam do ensino híbrido;	Tratam da EaD.
Tratam do ensino remoto emergencial (ERE);	
Estudos realizados em escolas brasileiras ou sobre escolas brasileiras.	

Fonte: o autor.

A RSL buscou artigos científicos publicados em periódicos brasileiros entre os anos 2011 e 2021, contemplando uma década completa. A preferência por artigos científicos derivou da qualidade contida nos estudos do tipo, ao mesmo tempo que permanecem atuais e abrangentes (GIL, 2002). O período foi baseado na expansão das TDIC no mundo e no Brasil a partir da década de 2010, marcada pela popularização dos *smartphones*, incluindo também o recente período pandêmico iniciado no começo de 2020.

As fontes foram 1) dois periódicos brasileiros avaliados com qualis A1 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2) a biblioteca digital Scientific Electronic Library Online (SciELO), que agrega periódicos e artigos científicos e 3) o Portal de Periódicos CAPES, que permite o acesso a milhares de periódicos nacionais e internacionais. Abaixo, um resumo das fontes utilizadas:

Quadro 3. Etapas da Revisão Sistemática de Literatura.

Periódicos com <i>qualis A1</i>	Educação & Pesquisa
	Educação & Realidade
Bibliotecas digitais	SciELO
	Periódicos CAPES

Fonte: o autor.

Durante a busca dos artigos dentro da temática escolhida foi utilizada a seguinte *string* generalizada em ambas as bibliotecas digitais:

**(ensino OR aprendizagem OR educação) AND (remot\* OR híbrid\*)**

Termos referentes às TDIC foram inicialmente utilizadas, mas a vastidão dos resultados retornados motivou a reformulação da *string* generalizada. A busca dos termos ocorreu tanto nos títulos quanto dentro dos textos dos artigos, ampliando o leque de resultados e incluindo artigos que não possuíam o termo em seus títulos.

A inclusão dos dois periódicos permitiu um aprofundamento da RSL, pois artigos científicos que não seriam incluídos por meio da busca nas bibliotecas digitais puderam ser coletados. Além disso, artigos que discutiam sobre a implementação de TDIC, mas não ensino híbrido ou remoto também foram abrangidos, bem como os que utilizavam outros termos para se referir aos mesmos fenômenos. Por fim, foi possível ter uma percepção da relevância do tema dentro de periódicos classificados como excelentes.

Felizmente, nenhum artigo foi excluído por qualidade insuficiente. Em grande medida isso se deu devido à curadoria realizada pelas fontes de pesquisa nesta RSL, tanto as bibliotecas digitais quanto os periódicos.

Os artigos foram organizados por meio de tabelas, separando-os de acordo com a fonte utilizada. Todos os artigos encontrados *a priori* foram mapeados, identificando título da obra, autores, ano de publicação, periódico onde foi publicado e *link*. Observações sobre porque um artigo foi selecionado ou excluído foram feitas. Este processo permitiu a revisita posterior aos estudos em caso de dúvidas sobre a exclusão ou inclusão de determinado artigo à seleção final da RSL.

A seleção inicial se baseou nos critérios de inclusão e exclusão, sendo realizada a leitura do título e do resumo de cada artigo. Os estudos selecionados nesse primeiro momento foram armazenados no computador, em cópia digital e na nuvem.

Ao final da seleção inicial e da seleção final, 31 artigos científicos foram escolhidos. Observa-se que um dos critérios de exclusão inicial foi alterado: dissertação de mestrado ou tese de doutorado. Essa mudança ocorreu por um dos artigos, intitulado *Interlocuções das pesquisas em tecnologias na educação*, de Conte e Ourique (2018) usar a tese de doutorado *Indicadores de mudanças nas práticas pedagógicas com o uso do computador portátil em escolas do Brasil e de Portugal*, Weckelmann (2012). A tese foi incluída na RSL pela riqueza de informações acerca da implementação do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e o papel do Estado na ação. Assim, a seleção final contou com 31 artigos mais uma tese de doutorado.

Inicialmente, 1831 artigos foram catalogados. Durante a seleção inicial, 69 artigos científicos foram incluídos. Após nova análise e comparação com os critérios de inclusão e exclusão, dos 69 artigos, 31 foram selecionados em definitivo. O quadro a seguir expõe os resultados da seleção inicial e final, revelando o número de estudos em cada fase.

Quadro 4. Resultados quantitativos da seleção inicial e seleção final.

<b>Seleção inicial</b>		
<b>Fonte</b>	<b>Artigos</b>	<b>Seleção</b>
Periódico Educação & Pesquisa	755	30
Periódico Educação & Realidade	633	9
Scielo	147	8
Portal de periódicos CAPES	296	22
<b>Total</b>	<b>1831</b>	<b>69</b>
<b>Seleção final</b>		
<b>Fonte</b>	<b>Artigos</b>	<b>Seleção</b>
Periódico Educação & Pesquisa	30	6
Periódico Educação & Realidade	9	3
Scielo	8	3
Portal de periódicos CAPES	22	19
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>31</b>

Fonte: o autor.

Os 31 artigos selecionados para a RSL estão listados ao final da dissertação, listados no Apêndice A.

A extração dos dados foi feita com base em quatro questionamentos aos estudos sobre o tema:

1. Os autores relatam o papel do Estado na implementação de TDIC, ensino híbrido ou ensino remoto emergencial na Educação Básica?
2. Qual o papel do Estado na implementação de TDIC, ensino híbrido ou ensino remoto emergencial na Educação Básica? Assistencial, regulador, executor ou financiador?
3. Qual a origem imediata dos recursos para implementação de TDIC, ensino híbrido ou ensino remoto emergencial na Educação Básica? Pública? Privada? Mista?
4. Qual olhar os autores tem sobre implementação de TDIC, ensino híbrido ou ensino remoto emergencial na Educação Básica?

Temporalmente, a maioria dos estudos foram publicados entre 2018 e 2021, como mostra o gráfico abaixo. O maior número de publicações ocorreu em 2020, o que pode ser explicado pelo contexto pandêmico na educação, pois sete dos dez artigos deste ano tratam do ensino remoto emergencial. Entre 2011 e 2016, apesar do avanço das TDIC, os estudos não apontaram tal preocupação na educação, a partir do levantamento realizado. Em 2011 e 2012 não foram encontrados artigos científicos dentro do tema proposto nesta Revisão Sistemática da Literatura.

Figura 1. Gráfico do número de estudos selecionados de acordo com o ano de publicações.



Fonte: o autor.

Diante dos 31 artigos selecionados, uma primeira pergunta fundamental a ser feita *foi se os autores relatam o papel do Estado na implementação do ensino remoto emergencial, do ensino híbrido ou das estratégias orientadas para as TDIC apresentadas*. Após a análise, foi possível extrair de 28 dos artigos o papel do Estado. Salienta-se que muitos destes artigos não tinham esse objetivo claro, sendo necessário aprofundar a leitura do subtexto para obter as informações necessárias. Em três dos 31 artigos não foi possível ter essa dimensão. Entretanto, dada a riqueza de dados acerca de outros tópicos, foram mantidos na seleção.

Avançando na exploração do material, a segunda pergunta tratou da *maneira como o Estado age na implementação de TDIC, ensino híbrido ou ensino remoto emergencial na Educação Básica*. A partir deste ponto, o papel do Estado relatado nos artigos se desdobrou em três tipos: 1) Papel assistencial, oferecendo suporte a escolas para a

implementação, na forma de formação continuada e assistência técnica; 2) Papel regulador, lançando normas acerca da questão; 3) Papel executor, efetivando ações para materializar o ensino remoto emergencial, o ensino híbrido ou as estratégias orientadas para as TDIC, na forma do trabalho docente, por exemplo; 4) Papel financiador, fornecendo recursos financeiros e/ou materiais para implementação. Ainda, há casos em que o Estado não se manifesta direta ou indiretamente, não desempenhando papel algum. A tabela abaixo relaciona o papel do Estado, podendo haver sobreposição.

Tabela 1: tipos de papel do Estado

<b>Tipo de papel</b>	<b>Nº</b>
Papel assistencial	4
Papel regulador	4
Papel executor	20
Papel financiador	12
Nenhum papel	2

Fonte: o autor.

À *priori*, é importante aprofundar sobre a falta de papel do Estado em dois dos estudos analisados. Em ambos, as experiências relatadas ocorreram na rede privada de ensino, sem influência direta do poder público. Assim, em 29 das 31 pesquisas, o Estado desempenhou alguma atividade direta, revelando uma proatividade do mesmo em relação à inovação tecnológica na educação.

O papel assistencial se desdobrou por meio de duas políticas educacionais de escala nacional: o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), instituído em 2010 e o Programa de Inovação Educação Conectada, criado em 2017. Embora políticas educacionais com propósitos semelhantes, ambas divergem enormemente na maneira de atingir suas metas e como desempenham seu papel assistencial. O PROUCA é objeto de pesquisa da tese *Indicadores de mudanças nas práticas pedagógicas com o uso do computador portátil em escolas do Brasil e de Portugal* (WECKELMANN, 2012) e do artigo *Jornada Ampliada e Cultura Digital: cotidiano e espaços-tempos do educar* (CORDEIRO, 2017). Os dois estudos retratam como o PROUCA, dentre outras coisas, oferece aos professores participantes do programa formação continuada para aprimorar habilidades voltadas para as TDIC, objetivando a execução da política educacional. Também há acompanhamento dessas formações ao longo do tempo, permitindo revisar o próprio PROUCA. Apesar de necessária, a formação continuada elaborada para o

programa não é feita de modo a favorecer a participação plena, sendo os professores meros assimiladores do que foi idealizado em elevada esfera da administração pública, caindo em uma visão tecnicista, que considera os professores incompetentes para participar do planejamento das políticas educacionais, impossibilitando, por exemplo, a adaptação do programa às realidades locais. Na prática, a tecnoburocracia é evidenciada através do PROUCA (MARTINS, 1994), havendo uma venda de algo inovador, mas distante da realidade material da escola, estratégia comum na agenda neoliberal (LAVAL, 2019), que necessita oferecer novos produtos educacionais para se reinventar neste campo, então visto como mercado. A massificação da política educacional mencionada é discutida por Valéria Faria Weckelmann, que aponta os problemas ocorridos ao PROUCA na sua transição da fase 1 para a fase 2, com a expansão do número de escolas que adotaram o programa (WECKELMANN, 2012).

Em outra perspectiva, o Programa de Inovação Educação Conectada, de 2017, possui uma visão de assistência às escolas muito diferente daquela apresentada pelo PROUCA. O artigo *O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação* (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019) aponta a função de acompanhar e avaliar como os professores executam o programa. O programa busca inspiração em políticas educacionais de matriz neoliberal, como o Gerenciamento Local das Escolas, materializado pelo governo britânico na década de 1980 e que focava demasiadamente na avaliação da produtividade das escolas para direcionar recursos financeiros (BALL, 2006). Instituído em 2017 pelo governo de Michel Temer, o Programa de Inovação Educação Conectada resgata no cenário nacional o espírito neoliberal da gestão FHC, marcada pela reforma gerencial de 1995. Tal qual esta reforma, o programa pensa a educação como um grande serviço prestado a cidadãos consumidores e que deve ser constantemente avaliado (BRESSER-PEREIRA, 1999; BROWN, 2018). Em razão disso, esta e outras políticas educacionais do governo Temer se preocupam muito com o acompanhamento do trabalho docente com foco na avaliação (MELO; SOUSA, 2017), uma das marcas do governo Temer, ao se aproximar intensamente das demandas burguesas, facilitando a privatização da escola pública, neste caso indiretamente, por meio de parcerias público-privadas, em especial com fornecimento de cursos de formação continuada, razoavelmente pouco custosos para empresas especializadas, mas que permitem lucratividade considerável para as mesmas (BRITO; MARINS, 2020).

O último estudo que trata sobre o papel assistencial do Estado, apresenta um panorama bastante distinto dos três anteriores, pois o artigo *Empresa HD, aluno monitor: a Microsoft e a construção da crença nas tecnologias* (PRAZERES, 2015) relata uma parceria público-privada, entre a empresa de tecnologia Microsoft e secretarias de educação brasileiras, especialmente a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Neste caso, a Microsoft elaborou políticas educacionais privadas, incluindo formação continuada de professores das redes públicas. O tipo de compromisso firmado ressoa a reforma gerencial de 1995, que previa essa modalidade de parceria, a transferência de serviços sociais, como a educação, para organizações sociais e a assimilação de características do setor privado, através do controle de qualidade total (BRESSER-PEREIRA, 1999). Isso evidencia a não ruptura que ocorrera entre os governos FHC e Lula, ao menos inicialmente, pois este último carrega muitos dos elementos marcantes do primeiro (GENTILI; OLIVEIRA, 2013), seja para seguir a própria agenda de âmbito social-democrata, seja para satisfazer a sempre insatisfeita burguesia brasileira, marcada pelo arcaísmo, o autoritarismo e o mandonismo, agindo para criar um “Estado do Mal Estar Social”, onde o combate à desigualdade é indesejado e prevalece o desejo pela manutenção de um abismo social sobre qualquer coisa (LINS DE AZEVEDO; DE FARIAS, 2018).

Quanto ao papel regulador, ele se manifesta especialmente através de normatizações inscritas em documentos oficiais que orientam políticas educacionais. O PROUCA retorna ao centro da discussão, pois os dois estudos que relatam sua implementação enfatizam como suas normas regulam as atividades nas escolas que aderiram a ele. O artigo *Um estudo comparativo sobre o uso das TIC na aprendizagem de Matemática do ensino secundário* (VISEU; LIMA; FERNANDES, 2013) aponta as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN + Ensino Médio) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OC) como grandes documentos oficiais que regulamentam a implementação de TDIC na educação brasileira.

O primeiro documento faz menções breves às TDIC, ressaltando e justificando a importância do uso de computadores como instrumento pedagógico, bem como orientando o fazer docente para a construção da competência de leitura e escrita com uso de instrumentos digitais pelos alunos (BRASIL, 2002). Fica evidente a preocupação do governo federal e dos atores que construíram os PCN+ com a inclusão digital e utilização

de TDIC na educação, o que é condizente com o perfil social-democrata que o governos Lula buscaram manter durante oito anos de existência, já compreendendo a importância que a cibercultura e a inclusão dos mais pobres nela teria naquele momento e nos próximos anos. No entanto, também é clara a limitação do alcance proposto, havendo pouca profundidade na questão, o que pode ser explicado novamente pela delicada relação que um governo progressista mantém com uma burguesia e uma classe média conservadoras e reacionárias, que cultivam um ódio de classe e contra minorias (CHAUI, 2016; SILVA; FRANÇA; MACIEL, 2020) Já as OC, publicadas apenas quatro anos depois, são mais abrangentes e associam as TDIC com competências necessárias à formação discente contemporânea e detalha o uso por professores e alunos, enfatizando a importância da cultura digital e do domínio de *softwares* voltados para o ensino. Ainda, as OC dialogam com a aprendizagem ativa e com a autonomia intelectual, apoiando-se na cibercultura (embora não mencionada dessa forma) para superar a escassez de material didático, abrindo uma possibilidade para o ensino híbrido (BRASIL, 2006).

O papel regulador apresentado pelos PCN+ e pelas OC reflete a forma como as políticas educacionais são tradicionalmente elaboradas no Brasil. O poder central, na figura do governo federal, elabora, com ou sem participação popular, políticas públicas, desdobradas na forma de normas ou programas e que são executadas por estados e municípios. Esse modelo é o que Juan Casassus (1990) define como desconcentração de poder. Ela difere da descentralização, onde o poder é transferido dos centros políticos, em geral o governo federal, para as periferias, especialmente os municípios (CASASSUS, 1995). No Brasil, a desconcentração ocorreu majoritariamente através da municipalização, ocorrendo a delegação da tarefa de construir escolas e executar políticas educacionais para os municípios, ignorando diferenças regionais e locais e a vontade da comunidade que vivenciará tais políticas, rompendo com o regime de colaboração entre as esferas de poder federal, estadual e municipal. Essa forma de desconcentrar poder se traduz mais como desconcentração de responsabilidades, tendo apenas um verniz de democracia (LIMA, 2013). Ainda, a responsabilização fiscal onera mais intensamente os municípios, que são obrigados a precarizar os seus serviços para manter o orçamento, que é paralelamente restrito. Assim, essa esfera de poder apresenta dificuldades em cumprir suas obrigações legais, e sob a constante vigília das avaliações internas e externas (DARDOT; LAVAL, 2016), busca as parcerias público-privadas para alcançar os

objetivos fiscais, legais e produtivos, permitindo a ingerência do setor privado na coisa pública (BRITO; MARINS, 2020).

A última visão sobre o papel regulador do Estado é encontrada no artigo *Ser Jovem e Ser Aluno: entre a escola e o Facebook* (SOUSA; LEÃO, 2016), no qual os autores dimensionam a função da escola pública nas relações interpessoais dos alunos e destes com a rede social *Facebook*. No estudo é relatado como estudantes interagem através de TDIC com fins educacionais e de entretenimento, usando o *Facebook* como um espaço de convivência que é contíguo à sala de aula e como algo semelhante a um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com a diferença fundamental calcada na espontaneidade das interações e da ausência de professores ou outros educadores no ambiente. Através do *Facebook*, os alunos da escola pública, e de uma escola privada, compartilhavam materiais, discutiam temas das aulas, comentavam sobre o fazer docente e dialogavam sobre situações cotidianas. Entretanto, a possibilidade de incentivar estes ambientes e consolidar a educação como política participativa (DEMO, 2000), expandindo os limites da sala de aula, foi apagada com a intervenção opressora dos próprios educadores. Os autores detalham como o uso de TDIC foi suprimido em sala de aula, eliminando instrumentos que poderiam potencializar o aprendizado (BERGMANN; SAMS, 2012) e a ação democrática dos discentes. Assim, o Estado age regulando a implementação de TDIC e de um espaço virtual aberto e potencialmente acolhedor, não para salvaguardar os próprios estudantes e evitar episódios de *cyberbullying*, mas por considerar o uso de TDIC por parte dos alunos em sala de aula como inadequado, limitando a participação dos estudantes ao nível mais superficial, o de mera presença (Lück, 2013a) distanciando o ambiente virtual da democracia direta, o que é uma possibilidade descrita por Einseberg (2013) ao discorrer sobre a democracia digital.

O papel de executor do Estado foi desempenhado principalmente na forma do corpo docente da escola pública. Em todas as 20 ocorrências registradas pelo estudo, foram os professores das redes públicas que materializaram as propostas de implementação de TDIC, ensino híbrido ou ensino remoto emergencial. Em 17 das ações o corpo docente foi o único executor, de modo que a escola pública não contou com o apoio direto de outras instituições para pôr em práticas políticas educacionais, limitando-se à assistência, regulamento ou financiamento. Nas outras três experiências, a Universidade Pública participou ativamente da implementação, principalmente por meio

de professores, colaborando em maior ou menor grau com a prática docente em sala de aula.

Os dados expostos acima denotam a posição de docentes brasileiros na realização de atividades inovadoras, sendo deles demandada muita proatividade. Essa carga, muitas vezes não compartilhada, infelizmente implica negativamente na saúde física e mental de professores, contribuindo para quadros generalizados de síndrome de *Burnout* (CARLOTTO, 2011). No entanto, a prática docente indicia uma ruptura com o processo de municipalização, havendo uma participação ativa dos professores na implementação de TDIC, mesmo que o apoio dos elaboradores de políticas educacionais seja reduzido (MARTINS, 1994).

Apesar de em todo o período estudado haver políticas educacionais voltadas para as TDIC, em especial o PROUCA e o Programa de Inovação Educação Conectada, a maior parte das experiências parte dos próprios professores, desconectadas das grandes políticas educacionais. Isso abre reflexões sobre como e com qual propósito tais políticas são pensadas e levadas às escolas públicas. Apesar dos avanços promovidos durante os governos Lula no campo educacional, com o aumento orçamentário para a área (NACIF; FILHO, 2019) e a criação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para docentes da educação básica pública (GENTILI; OLIVEIRA, 2013), ainda há obstáculos entre a elaboração e a execução das políticas educacionais. Por um lado, os programas que visam levar TDIC até as escolas públicas falham nessa missão e por outro, professores tentam criar espaços educacionais imersos na cibercultura. Essa dissonância, no entanto, pode ser uma contradição apenas superficial, sendo em verdade uma marca da educação na América Latina, que sustenta políticas vazias e transfere aos professores a responsabilidade por problemas estruturais inerentes ao sistema socioeconômico em voga (BASSO; NETO, 2014).

Dentre os estudos, três trouxeram a participação de universidades públicas como executoras da implementação de TDIC no espaço escolar. Tal participação ocorreu, coincidentemente, a partir da mesma estratégia: o uso de Laboratórios Remotos para a consolidação da aprendizagem sobre conceitos de Física e sobre método científico. Os três artigos que trouxeram essa dimensão foram *Concepções acerca da inclusão de um laboratório de acesso remoto com experimentos de física contemporânea* (LUCIANO; FUSINATO, 2018), *Estudo comparativo de um experimento de eletrodinâmica: Laboratório Tradicional x Laboratório Remoto* (VILELA ET AL, 2019) e

*Laboratório Remoto de Física* (CAETANO, 2019). A presença unânime de pesquisas executadas por professores e estudantes universitários de cursos de graduação e pós-graduação em Física e áreas correlatas poderia suscitar outras reflexões e discussões, abrindo espaço para novos estudos.

Nos três casos mencionados acima, atores de universidades públicas produziram e levaram propostas envolvendo as TDIC até escolas públicas, havendo pouca ou nenhuma ingerência de professores da Educação Básica no planejamento das atividades. Assim, a Universidade se colocou em posição semelhante à dos tecnoburocratas que elaboram políticas educacionais (MARTINS, 1994), rompendo com qualquer possibilidade de construção conjunta das ações e de cultivo de uma cibercultura democrática.

O último tipo de papel categorizado foi o do Estado como financiador da implementação de TDIC, do ensino híbrido ou do ensino remoto emergencial. Doze das pesquisas indicaram esse tipo de função estatal, sendo a maioria direcionada à aquisição de material, em especial computadores, e para a construção e manutenção do aparato burocrático envolvido com a implementação das TDIC nas escolas públicas.

Em cinco estudos, o Estado promoveu a compra de computadores para uso dos alunos. Em quatro cenários os computadores deveriam ficar na escola em caráter permanente e em um deles poderiam ser utilizados pelos estudantes na própria residência. Essa diferença, bastante interessante, ocorreu na implementação do PROUCA, como relatado por Cordeiro (2017), na qual os discentes utilizaram os *laptops* fornecidos para realizar atividades fora da escola, seja nas próprias residências, seja em outros locais. A obtenção do material, em especial os computadores, segue a visão de Estado social-liberal, no qual o Poder Público fornece serviços à sociedade, como a educação, apoiados em agências reguladoras, permitindo a aquisição de bens e a execução de outros serviços através de empresas privadas (BRESSER-PEREIRA, 2001). Assim, as escolas públicas se propuseram, com ou sem amparo de amplas políticas educacionais, a introduzir TDIC no seu cotidiano, podendo se valer da especialização do setor privado, valorar o setor privado, compor a agenda neoliberal e garantir um mínimo de transparência no processo (CABRAL NETO, 2012).

Essa ligação entre o público e o privado também se evidencia em outra forma de financiamento adotado pelo Estado: a injeção de recursos financeiros em instituição de

ensino privada de caráter público, o SESC. A experiência é relatada no artigo *Avaliação no Ensino Remoto de Matemática: analisando categorias de respostas* (LIMA; NASSER, 2020). Os autores descrevem como o Ensino Remoto Emergencial se desdobrou na instituição, a partir de respostas à pandemia, que incluíram a compra de *notebooks* para todos os alunos acessarem as plataformas virtuais usadas pela instituição durante o período pandêmico. A destinação de dinheiro público para instituições privadas possibilita questionar a validade dessa estratégia, afinal, não seriam as escolas públicas tradicionais as mais beneficiadas desse tipo de aporte? Contudo, embora questionável, a estratégia é respaldada tanto na concepção neoliberal quanto neossocial de Estado, solidificadas a partir da reforma gerencial de 1995 (BRESSER-PEREIRA, 1999), mas se distanciando da concepção participativa de gestão pública, que prioriza o uso do dinheiro público com órgãos públicos, preferindo a participação popular direta em detrimento daquela mediada pelo poder econômico (PAULA, 2005).

Nos três artigos sobre Laboratórios Remotos, as universidades públicas foram a financiadoras das atividades, utilizando de seu orçamento para promover a implementação de TDIC nas escolas e cumprir sua função de extensão, possibilitando ainda uma contribuição derivada de outra perna do tripé da Universidade, com a condução de pesquisas a partir das intervenções na realidade escolar. Tal dado é positivo e demonstra uma resistência das universidades públicas frente ao avanço neoliberal, que busca desestruturar esse tipo de instituição ao privatizar setores dela. Assim, diferente do caso estadunidense (LAVAL, 2019), as ações de extensão das universidades públicas brasileiras ainda têm algum resguardo perante a agenda burguesa, podendo utilizar recursos financeiros para fomentar ações relevantes junto das escolas públicas sem necessariamente se comprometer completamente com a lógica capitalista.

O último tipo de financiamento se deu através do próprio aparato burocrático estruturado pelos governos. Esse tipo de ocorrência foi identificado cinco vezes nos estudos e é mais marcante na implementação do PROUCA e do Programa de Inovação Educação Conectada. Revela ainda a maneira como muitas vezes o Estado direciona investimentos financeiros para as escolas, valendo-se de formação continuada para questões contemporâneas, como as TDIC.

Aprofundando na questão do financiamento, o próximo questionamento a ser feito é como os recursos chegam até a escola. Isso suscita a questão: *Qual a origem imediata dos recursos para a implementação de TDIC, ensino híbrido ou ensino remoto*

*emergencial na Educação Básica?* Foram criadas três categorias para encaixar a origem dos recursos: 1) pública, 2) privada e 3) mista. Considera-se como tendo origem pública os recursos advindos de políticas educacionais públicas e seus programas, de universidades públicas, de escolas públicas e de profissionais da educação pública, mesmo que o investimento tenha sido independente da administração. Considera-se como tendo origem privada dos recursos aqueles advindos de entidades privadas, tenham ou não fins lucrativos, incluindo escolas, dos próprios alunos e de suas famílias. Por fim, os recursos com origem mista são os que tiveram participação do setor público e do setor privado. A tabela abaixo dispõe os resultados para a pergunta:

Tabela 2. Origem dos recursos para a implementação de TDIC, ensino híbrido ou ensino remoto emergencial na Educação Básica pública.

Origem	Nº
Pública	10
Privada	4
Mista	13
Não informada	4

Fonte: o autor.

Tendo em vista a prevalência de iniciativas públicas nos artigos selecionados, o fato de apenas quatro artigos trazerem a origem dos recursos como exclusivamente privada é explicada. Por outro lado, a origem pública dos recursos revela a importância do Estado na elaboração e materialização de práticas educacionais inovadoras, isto pois, a quase totalidade dos estudos que apresentaram esse tipo de origem dos recursos diz respeito a um cenário anterior à pandemia de COVID-19, ou seja, em um momento em que a discussão sobre a importância das TDIC na educação era presente no Brasil, mas de maneira mais tímida, como pode ser observado na figura 1. Isso aprofunda a noção da contradição capitalista, que embora demande a redução do Estado, é incapaz de inovar em áreas estratégicas, como a infraestrutura de TDIC, dependendo do poder público para usufruir dos avanços tecnológicos na educação.

Para clarear a questão do investimento privado, a tabela 3 detalha a origem dos recursos, categorizando em três tipos: 1) de empresas, 2) de escolas privadas e 3) de alunos e familiares.

Tabela 3. Origem dos recursos privados para a implementação de TDIC, ensino híbrido ou ensino remoto emergencial na Educação Básica pública.

Origem	Nº
Empresas	2
Escolas privadas	2
Alunos e familiares	12

Fonte: o autor.

A tabela acima explicita o papel menor das empresas na inovação tecnológica dentro da educação brasileira, apesar do discurso em contrário, propagado por neoliberais, como Carlos Bresser Pereira (BRESSER-PEREIRA, 1999). Ainda nessa linha, é preocupante a argumentação em prol da privatização da educação feita pelos governos Temer e Bolsonaro, com a justificativa de aumentar a eficiência do sistema e modernizar as escolas (NACIF; FILHO, 2019). Isso deixa evidente que a preocupação de ambos os governos, com agenda neoliberal declarada, não é com o desenvolvimento nacional, escapando-lhes uma lógica desenvolvimentista, mas tão somente satisfazer a burguesia, com a privatização de entidades públicas e o financiamento de empresas privadas com dinheiro proveniente do Estado. A discussão acerca dos *vouchers* é mais recente no Brasil, mas antiga nos Estados Unidos, como aponta David Berliner (2018). O autor lança luz sobre a questão e sobre a ideia de privatização da educação ao demonstrar dados de estados americanos, como Washington DC e Louisiana, onde as escolas públicas, mesmo com menos recursos por unidade, apresentavam desempenho superior às escolas privadas ligadas à indústria dos *vouchers* (BERLINER, 2018). Assim, mesmo com problemas marcantes, a educação pública consegue ter maior desempenho nos EUA, e no Brasil, os dados relevados por essa RSL apontam que também são mais inovadoras e mais propensas a usar TDIC e experimentar o ensino híbrido, tendo maior sucesso na proposta da inclusão digital e fomento da cibercultura nacional.

O período pandêmico e a inserção do Ensino Remoto Emergencial, forçou os estudantes, em um primeiro momento, a se responsabilizar pelo acesso às plataformas digitais para continuar assistindo aulas. Entretanto, situação parece se estender para além do ponto em que poucos sabiam como lidar com o novo cenário. Isso se mostra preocupante, uma vez que denota baixa adaptabilidade de sistemas de ensino e desconexão com o modelo do ensino híbrido, além de provavelmente se converter em evasão escolar por falta de acesso às TDIC (UNICEF; UNESCO; WORLD BANK, 2021).

O último questionamento feito aos estudos analisados foi acerca da visão dos autores sobre a implementação de TDIC, ensino híbrido ou ensino remoto emergencial nas diversas situações apresentadas. Muitas visões são apresentadas nos estudos escolhidos para a Revisão Sistemática de Literatura, mas as trazidas abaixo são as mais representativas do todo.

A maioria das pesquisas trouxe perspectivas positivas, evidenciando o potencial transformador da tecnologia. Discussões otimistas dominaram os artigos que flertaram com o ensino híbrido, em especial o artigo *Experiências de multiletramentos na escola pública: ensino híbrido, metodologias ativas e interdisciplinaridade* (MARCON; SILVA; ERTHAL, 2020), que destaca a proatividade dos estudantes em dois projetos realizados por escola pública durante o ensino remoto emergencial, bem como a colaboração do corpo docente, que se atém à função de orientar os alunos mas não impor como as atividades devem ser desenvolvidas.

A avaliação dos laboratórios remotos ocorreu principalmente pelos próprios pesquisadores, alienígenas à realidade escolar. Contudo, o artigo *Concepções acerca da inclusão de um laboratório de acesso remoto com experimentos de física contemporânea* (LUCIANO; FUSINATO, 2018) embasa a avaliação da validade do laboratório remoto nas falas de alunos da escola pública, evidenciado o potencial de consolidação de temas abstratos e complexos como Física Moderna e Contemporânea através de TDIC. Já Vilela *et al* (2019) tratam sobre como, apesar de igualmente efetivos, o laboratório remoto traz vantagens em relação ao laboratório tradicional, especialmente o acesso de escolas públicas a equipamentos caros e de outra maneira inacessíveis.

O artigo *Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar* (ROMÁN; MURILLO, 2014) é importante por comparar o desempenho de alunos do 6º ano com e sem acesso a computador em casa. Apesar de muitas outras variáveis relacionadas, a conclusão do estudo permanece relevante, ao demonstrar uma melhora significativa do desempenho dos discentes com acesso às TDIC em casa em relação àqueles que não possuem. Apesar de não ser responsável por conta própria por melhorar a educação, a disponibilização de computadores e outros recursos digitais expande o universo pedagógico, permitindo a estudantes e docentes vivenciar novas dinâmicas.

O artigo *Jornada Ampliada e Cultura Digital: cotidiano e espaços-tempos do educar* (CORDEIRO, 2017) apresenta como a escola pública pode extrapolar em muitas vezes as expectativas e planos acerca de um programa, como o PROUCA. Pensado sem nenhuma associação direta com o ensino híbrido, corpo docente e discente transformaram o programa e apesar da ausência de internet, os alunos utilizaram os *laptops* fornecidos pelo PROUCA para produzir e editar vídeos, elaborar animações com uso de softwares, projetos voltados para o bairro e criação de um programa de rádio. Atividades discutidas em sala de aula eram continuadas ou antevistas pelos discentes em suas residências, à semelhança do que ocorre na Sala de Aula Invertida, um modelo de Ensino Híbrido (BERGMANN; SAMS, 2012).

Apesar dos relatos de sucesso, a pandemia forjou um ensino remoto emergencial conturbado e problemático, como Flores e Lima (2021) revelam em seu artigo *Educação em tempos de pandemia: dificuldades e oportunidades para os professores de ciências e matemática da educação básica na rede pública do Rio Grande do Sul*, apresentando a insatisfação de professores e a baixa adesão de alunos ao modelo de ensino temporário.

Já Souza *et al* (2020) desnudam os bastidores da implementação do ensino remoto emergencial na rede privada no artigo *Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia*. Os autores afirmam que apesar da precariedade de condições trabalhistas e dos entraves impostos pelo ensino remoto, diversas instituições privadas reduziram salários de professores ou mesmo demitiram parte do quadro. Além disso, há um cenário onde a educação, sucateada, e os professores, subvalorizados, não encontram apoio do Estado para dirimir a degradação da situação educacional. Verifica-se a violação de direitos de imagem de professores e a ocorrência de demissões injustas e pouca ou nenhuma resposta adequada do Poder Público, sendo a existência dos educadores anulados como tal, negando-lhes participação direta nos rumos das próprias instituições de ensino das quais participam, algo que não é exclusivo do período pandêmico (LÜCK, 2013b).

Ao Estado brasileiro é atribuído o dever de se conectar com a realidade externa ao seu território, respondendo às mudanças ocorridas em outros países, antevendo impactos dessas mudanças e se moldando aos novos cenários. Tendo as TDIC implicações cada vez mais intensas, é obrigação do poder público brasileiro compreender e enraizar tal fenômeno. No entanto, o que os artigos selecionados revelaram foi um papel marginal

dos governos, nas três esferas da administração pública, manifestando principalmente seu papel de executor, na ação de professores das redes públicas de ensino, sem incentivo direto dos governos. Em geral, as ações docentes se mostraram desconectadas das grandes políticas educacionais, como o ProInfo, o PROUCA e o Programa de Inovação Educação Conectada. Ainda, as experiências que tinham tais programas como centrais, mostraram sucesso tímido e geralmente derivado mais da adaptação dos professores que do desenho das próprias políticas.

Apesar do histórico brasileiro com programas para implementação de TDIC em larga escala, as tentativas foram marcadas por descontinuidade e investimentos pontuais e insuficientes, uma marca da agenda neoliberal (BROWN, 2016). A superficialidade das ações acabou refletindo na maneira como escolas brasileiras, tanto públicas como privadas, responderam à pandemia de COVID-19 e a adoção do Ensino Remoto Emergencial, não reverberando o legado das grandes políticas educacionais voltadas para as TDIC, revelando a limitação destas.

Todavia, a situação pandêmica reforça a importância do Estado e da sociedade civil dialogarem com a vertiginosa sequência de mudanças que o mundo presencia na área das TDIC, fazendo lembrando que experiências nesse sentido, como o ensino híbrido, existiram e no geral se mostraram bem-sucedidas. Mais que uma potencialidade, a implementação de TDIC na educação pelo Estado demonstrou ser uma necessidade. Caso contrário, o Brasil corre o risco de permanecer desconectado da realidade global.

Por fim, compreender todo esse panorama trazido pela pandemia e como o Estado brasileiro agiu em relação a ela é uma tarefa que apenas estudos futuros serão capazes de realizar, cabendo a esta RSL e outras pesquisas em andamento mostrar pistas das razões que levaram o Ensino Remoto Emergencial a ser como foi.

#### **2.4 Ensino Remoto Emergencial, REAENP e gestão democrática**

As drásticas mudanças pela pandemia de Covid-19 no contexto educacional são extremamente amplas e precisam ser discutidas de modo aprofundado em cada um dos seus aspectos. Um dos elementos que pode ser estudado é o impacto das políticas educacionais elaboradas durante o período pandêmico para lidar com a situação ímpar que se apresentou. A partir do histórico das políticas educacionais voltadas para as TDIC

no Brasil, como o poder público respondeu à nova situação, uma vez que aulas presenciais foram suspensas, reflete a própria historicidade.

Para melhor estender o tema da cibercultura até a situação pandêmica, é interessante recorrer ao que Edméa Santos chama de educação *online*, que inclui a EaD, mas não se limita a ela. A autora afirma que educação *online* é o “conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade” (SANTOS, 2019). Este conceito será importante para melhor situar o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP), uma medida do governo estadual de Alagoas para dar continuidade às atividades escolares na rede pública estadual de Alagoas e parte de uma série de políticas públicas semelhantes do chamado ensino remoto emergencial.

No REAENP e em outras políticas educacionais criadas durante o ensino remoto emergencial, perde-se a noção de que a política educacional se relaciona intrinsecamente com outras políticas, tais como as de habitação e as de segurança pública (BERLINER, 2018). Ao analisar as políticas educacionais mencionadas, nota-se uma profunda desconexão com a realidade local. Os questionamentos e ações sobre a importância de políticas assistenciais para a permanência dos alunos na escola, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, realizados durante os governos Lula e Dilma (NACIF; FILHO, 2019) não é um tema que acompanha o REAENP. O ensino remoto emergencial deve ser implementado, mas não se responde com segurança como isso será feito no caso de alunos e docentes que tenham acesso restrito às TDIC. Esta falta de resposta é observada desde a Medida Provisória nº 934, primeiro documento de escopo nacional sobre o ERE, até os desdobramentos locais, como é o caso do próprio REAENP.

Na Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, o Ministério da Educação desobriga o cumprimento da carga horária anual no formato presencial nas instituições de ensino, uma vez que a medida sanitária de distanciamento social entraria em choque com a permanência de atividades escolares presenciais (BRASIL, 2020b). No entanto, este documento não esclarece *como* as atividades escolares não presenciais poderá ser realizada, muito menos que tipo de suporte o governo federal ofertará às redes estaduais e municipais ou se haverá articulação entre as três esferas de poder para que a educação pública possa prosseguir. Se no governo de Michel Temer a despreocupação com a coisa pública, incluindo a educação, alcançou elevados patamares, com o (des)governo de Jair

Bolsonaro, o fenômeno foi levado ao extremo (BOITO JUNIOR, 2020). As trocas abruptas de funcionários dos ministérios da Saúde e da Educação, incluindo os próprios ministros, durante a pandemia se tornaram frequentes e foram normalizadas. Sequer dentro do próprio governo houve consenso conquanto como conduzir a situação nacional, em termos sanitários ou educacionais. Assim, não surpreende que a Medida Provisória nº 934 informe pouco ou nada sobre o destino da educação durante a pandemia.

O governo Bolsonaro buscou desde sua formação inicial consolidar uma aliança forte com o empresariado brasileiro, transferindo para o setor privado as responsabilidades governamentais. A educação não ficou incólume, sendo sucateada pela esfera federal em todos os aspectos possíveis, a fim de justificar a privatização da educação, tanto em sua forma clássica, na qual o empresariado assume instituições de ensino e ocorre transferência de recursos financeiros do setor público para o privado, quanto na forma de controle de currículos e de corpos docentes pelo oferecimento de serviços para a educação, havendo financeirização da educação, mas sem a posse direta das instituições de ensino (RIKOWSKI, 2017).

Ademais, a preocupação em formar cidadãos plenos foi não somente ignorada, mas ativamente combatida, em detrimento de uma formação de mão de obra para o mercado de trabalho, como fica claro pelas próprias declarações de figuras chave do governo, como o próprio presidente da república (JAKIMIU, 2021). Em adição a isso, deve-se questionar qual mão de obra o governo Bolsonaro pretende formar. Ao se recorrer à Michael Apple (1982, 2001), o autor demonstra que o sistema capitalista não se preocupa em formar uma mão de obra homogênea dentro da classe trabalhadora, mas sim uma mão de obra estratificada, que é imbuída de um caráter mercantilista, no qual o próprio saber é encarado como mercadoria e conceito a ser desejado. Assim, embora a sociedade contemporânea seja altamente complexa e dependente de TDIC e profissionais capazes de operar a partir dessas tecnologias, não se faz necessário que todos as dominem. Ainda, é importante que apenas parte dos indivíduos possam o fazer, reforçando a filosofia mercantilista em torno do conhecimento, numa relação quase mística.

A partir do posto anteriormente, o não acesso às TDIC por parte da população, ou ao menos seu domínio, não é um entrave para os interesses do sistema capitalista, perfazendo até mesmo um benefício, afinal, por qual motivo investir recursos em uma mão de obra que não se pretende ser especializada? Esse raciocínio ajuda a explicar a completa passividade, ao menos inicialmente, do governo federal com relação ao acesso

à educação e as TDIC no período pandêmico, pois aqueles que deveriam desempenhar papéis sociais que demandam mão de obra especializada já possuem acesso às TDIC e posteriormente poderiam garantir também a própria educação, sem ajuda do Estado. Uma luz sobre essa discussão é lançada com novos documentos sobre o Ensino Remoto Emergencial, reforçando a conclusão neste sentido.

Dois dos documentos mais importantes sobre o ERE foram elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O primeiro deles é o parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. O segundo é o parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 07 de julho de 2020. Os dois compartilham o mesmo objetivo, que pode ser sintetizado no seguinte trecho:

[propor] excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível (BRASIL, 2020b, p. 8).

Ambos os pareceres também dividem uma preocupação com acesso à educação durante o período de restrição aos ambientes escolares físicos, como os trechos a seguir demonstram:

Há, ainda, que se 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, 2020b, p. 8).

As limitações na capacidade de implementar atividades não presenciais ao longo do período de isolamento social poderão afetar de modo desigual as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Sabe-se que o tempo investido no aprendizado, ou tempo de aprendizado, é um dos preditores mais confiáveis do processo de aprendizagem (BRASIL, 2020c, p. 2).

Apesar do discurso desses dois documentos sugerir uma visão de educação pautada na universalização do acesso ao ensino, o que se verifica de fato é uma apatia profunda. Os pareceres chamam atenção para a importância de fazer algo, de agir perante a situação pandêmica. No entanto, pouco vai além desse ponto, abstando-se de traçar estratégias reais de *como* enfrentar o problema. O mesmo tipo de descolamento entre esferas federal e esferas municipal e estadual de poder observadas no texto do decreto nº 9.204, que instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada é retratado nos pareceres CNE/CP nº 5/2020 e CNE/CP nº 11/2020. Ademais, a articulação entre União, Estados e Municípios não é aprofundada nos dois pareceres, revelando um não

entendimento da implementação de estratégias de ERE como processos democráticos, que devem ser amplamente debatidos. Na terceira seção, “REAENP sob análise”, esta discussão é retomada, com a adição do parecer CNE/CP nº 15/2020 e da Lei Federal nº 14.040, a fim de compreender tanto o percurso que levou ao REAENP quanto a forma pela qual o Estado interpreta gestão democrática a partir da implementação de atividades escolares não presenciais durante a pandemia.

Particularmente o REAENP apresenta uma despreocupação com o acesso dos alunos ao regime. A Portaria Seduc nº 4.904/2020 não menciona mecanismos para que os alunos possam acessar a educação durante a vigência do regime. No entanto, o Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem aprofunda um pouco a questão, abordando sobre o acesso dos alunos nos seguintes termos:

Para os estudantes que não têm acesso à internet, cabe à escola viabilizar os meios para que as atividades cheguem até os estudantes e as respectivas devolutivas. A Unidade de Ensino poderá definir diversas estratégias para facilitar a entrega do material impresso, tais como:

- a) No domicílio dos estudantes por intermédio dos Agentes Comunitários de Saúde;
- b) Nos postos de saúde das diversas comunidades;
- c) Nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS e CREAS);
- d) Na feira semanal da cidade com uma “banca” da escola;
- e) Na rádio comunitária;
- f) Em estabelecimentos comerciais existentes nas comunidades (mercadinhos, loja de material de construção, igrejas etc) (ALAGOAS, 2020a, p. 8-9).

Ainda sobre o REAENP, a Portaria Seduc nº 4.904/2020 não destaca a importância da gestão democrática no âmbito do regime, trazendo apenas a necessidade de uma sociedade mais democrática no trecho que aborda o papel do Laboratório de Desenvolvimento de Iniciativas Sociais ou Comunitárias:

[o laboratório mencionado será] ambiente de desenvolvimento de atividades que promovam a integração com o território, e a conscientização acerca do papel do estudante como agentes transformadores na construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável (ALAGOAS, 2020a, p. 5).

Ainda, nenhuma menção à participação democrática é feita em todo o documento. Por sua vez, o Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem também traz o tema da democracia de maneira superficial, fazendo breve alusão ao papel da democracia ao descrever o funcionamento do Laboratório de Desenvolvimento de Ideias Inovadoras e do Laboratório de Desenvolvimento de Iniciativas Sociais ou Comunitárias. Assim, um breve olhar para estes documentos revela a pouca importância presente dentro

do REAENP para a sua implementação democrática ou para que se configure como política participativa, alcançando a sua função fundamental como política educacional. No entanto, uma análise aprofundada do REAENP é necessária para revelar sua natureza e compreender se esta política educacional tem em sua gênese o princípio da participação ou se ele se compromete com os ideais neoliberais, o que será feito nas próximas seções.

## SEÇÃO 3 – O REAENP SOB ANÁLISE

### 3.1 Percurso metodológico

A análise dos dados foi feita a partir da análise de conteúdo. Bardin (1977) define esse método de análise como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31). A autora vai além e traz que a análise de conteúdo busca tratar as informações contidas em mensagens, no qual se pode analisar tanto o significado quanto os significantes.

A análise de conteúdo é composta de três etapas: 1) a pré-análise, na qual o material é organizado, faz-se uma leitura flutuante, escolhem-se os documentos, hipóteses são elaboradas e objetivos construídos; 2) a exploração do material, em que há um estudo aprofundado dos documentos, guiado pelo referencial teórico e pelas hipóteses. Nesta etapa também é feita a codificação, a classificação e a categorização. E o 3) tratamento dos dados, onde o conteúdo dos documentos é revelado e interpretado.

Bardin (1977) destaca dois conceitos dentro da análise de conteúdo: a unidade de registro e a unidade de contexto. A unidade de registro se coloca como a “unidade de significação a codificar” (BARDIN, 1977, p. 104). É a base da categorização e da contagem frequencial. Bardin (1977) esclarece que diversos tipos de unidade de registro podem ser eleitos para a análise de conteúdo, a depender do objetivo do pesquisador. Neste estudo serão utilizadas como unidades de registro a palavra, especialmente valiosa para a contagem frequencial, bem como o tema, uma unidade poderosa para revelar a intencionalidade de um texto, pois o tema é limitado a partir dos núcleos de sentido.

Para guiar as unidades de registro se faz necessário definir a unidade de contexto, que segundo Bardin:

[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro. Com relação às unidades de registro, utilizar-se-á tanto frases quanto parágrafos, objetivando ampliar o escopo da análise (BARDIN, 1977, p. 107).

Em detrimento das unidades de registro escolhidas (palavra e tema), as unidades de contexto usadas na pesquisa serão a frase e o parágrafo, pois estas precisam ser superiores àquelas.

O método foi aplicado aos documentos oficiais estudados, a saber: **1) a Portaria MEC nº 343/2020; 2) a Medida Provisória nº 934/2020 e a Exposição de Motivos nº 00020/2020 da MP nº 934/2020; 3) a Portaria SEDUC nº 4.904/ 2020; 4) o Parecer CNE/CP nº 5/2020; 5) a Portaria SEDUC nº 7.651/2020 e o Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem; 6) o Parecer CNE/CP nº 11/2020; 7) a Lei Federal nº 14.040; 8) o parecer CNE/CP nº 15/2020 e 9) documentos complementares do REAENP: documento de divulgação do REAENP para a comunidade escolar, documento que organiza o Foca no Enem e notícias divulgadas pela Seduc-AL sobre o REAENP.**

As categorias de análise foram determinadas *a priori*, embora não se exclua a possibilidade de criar outras categorias durante a análise. As categorias já elaboradas dialogam com a visão sobre a implementação de políticas educacionais voltadas para as TDIC, especialmente o REAENP, de acordo com o corpo tecnoburocrático que as elaborou, através dos documentos oficiais. Assim, são definidas sete categorias de análise:

Quadro 5. Categorias da análise de conteúdo.

<b>CATEGORIAS</b>
1. Atores da comunidade escolar partícipes no planejamento das ações durante o ERE
2. Nível de poder de professores na execução do ERE
3. Nível de poder de gestores na execução do ERE
4. Perspectiva de gestão escolar
5. Autonomia das instituições de ensino para decidir sobre a execução do ERE
6. Objetivo da educação
7. Mecanismos internos de revisão da política educacional

Fonte: o autor.

### **3.2 Delineamento documental do REAENP**

Para compreender o REAENP sob a ótica da gestão escolar e reconstruir seu processo de criação e execução, fez-se necessário analisar tanto documentos estritamente referentes a esta política educacional, bem como documentos mais amplos que fazem menção ao ERE como um todo. No total, foram analisados vinte documentos, abrangendo

portarias, decretos, leis, pareceres, guias e notícias divulgadas pela Seduc-AL. Assim, lista-se abaixo os documentos analisados nesta pesquisa:

- 1) a Portaria MEC nº 343/2020;
- 2) a Medida Provisória nº 934/2020 e a Exposição de Motivos nº 00020/2020 da MP nº 934/2020;
- 3) a Portaria SEDUC nº 4.904/ 2020;
- 4) o Parecer CNE/CP nº 5/2020;
- 5) a Portaria Seduc nº 7.651/2020 e o Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem;
- 6) o Parecer CNE/CP nº 11/2020;
- 7) a Lei Federal nº 14.040;
- 8) o parecer CNE/CP nº 15/2020 e
- 9) documentos complementares do REAENP: documento de divulgação do REAENP para a comunidade escolar, documento que organiza o Foca no Enem e notícias divulgadas pela SEDUC-AL sobre o REAENP.

Para estudar os documentos mencionados, foi utilizado o método dialético, a partir de sete pares dialéticos, organizados no quadro abaixo:

Quadro 6. Pares dialéticos norteadores da análise documental.

<b>PARES DIALÉTICOS</b>	
<b>Democracia</b>	<b>Autocracia</b>
Participação direta	Participação indireta
Decisão de todos	Decisão do corpo tecnoburocrático
Acesso à educação	Não acesso à educação
Uso permanente de TDIC na educação	Uso intermitente de TDIC na educação
Educação para a cidadania plena	Educação para o trabalho
TDIC para integração cidadã	TDIC para outro fim

Fonte: o autor.

Os pares dialéticos permitem uma compreensão do objeto de estudo através das contradições presentes em cada um dos documentos. Desse modo, os sete pares dialéticos apresentados acima, nortearam a análise dos documentos estudados, buscando em cada um destes qual elemento de cada par é predominante, sem, contudo, desconsiderar

elementos recessivos do outro elemento. Assim, as subseções seguintes discorrem uma análise minuciosa dos documentos estudados.

### 3.3 Portaria MEC nº 343/2020

Publicada pelo MEC em 18 de março de 2020, esta portaria objetiva lidar com a situação das instituições de ensino do Brasil, que tiveram seus espaços físicos restritos após a suspensão de atividades presenciais, desde o registro da presença da Covid-19 no território nacional, no fim de fevereiro. Diante deste cenário, o MEC, sob pressão interna e de organizações da sociedade civil, decide, por meio da Portaria MEC nº 343/2020:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, **nos limites estabelecidos pela legislação em vigor**, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL,2020a, p. 1).

No entanto, interessante notar como o artigo primeiro da Portaria MEC nº 343/2020 não faz menção direta ao regime de colaboração, deixando dúbia a interpretação com relação à legislação a qual faz referência, uma vez que a Educação Superior é de responsabilidade do governo federal primariamente, podendo outros entes públicos e privados participar dela de modo direto e indireto, mas tendo como prerrogativa a organização mais geral desse nível de educação. A falta de menção direta ao regime de colaboração é problemática, podendo sua inclusão fortalecer a ideia de que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é um desafio considerável, que deve ser abordado por diversos atores e de modo coordenado.

§ 2º **Será de responsabilidade das instituições** a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, **a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados** bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput (BRASIL,2020a, p. 1).

Tendo em vista a dimensão do impacto, os elevados custos operacionais, logísticos e financeiros para o estabelecimento de um ciberespaço voltado para a educação, é incoerente a responsabilização que o governo federal lança para as instituições de ensino. A incoerência se eleva ao resgatar o histórico nacional de implementação de TDIC na educação, através do Proinfo, do PROUCA e do Programa Educação Conectada, que não alcançaram seus objetivos por completo, falhando em conectar estudantes e escolas em sua totalidade, mesmo dispondo de orçamento

considerável, tendo como responsável pela manutenção de cada um desses programas o governo federal.

### **3.4 Medida Provisória nº 934/2020 e Exposição de Motivos nº 00020/2020**

Em 01 de Abril de 2020, o governo federal estende parte dos efeitos da Portaria MEC nº 343/2020 para a Educação Básica ao publicar a Medida Provisória nº 934/2020, que

Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da **educação básica** e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020b, p. 1).

Precedendo a Medida Provisória, em 31 de março de 2020 o Ministério da Educação justifica a necessidade em ampliar para a Educação Básica a possibilidade de substituir aulas presenciais por aulas não presenciais durante a pandemia de Covid-19, por meio de sua Exposição de Motivos nº 00020/2020. Neste documento, o então ministro da educação Abraham Weintraub discorre sobre as razões para a continuidade do ano letivo em caráter excepcional, dispensando aulas presenciais durante o período pandêmico. No documento, há uma visão razoavelmente democrática do processo, como visto abaixo:

Diante do crescente registro de casos de contaminação e manifestação da doença, **parte das autoridades educacionais do país**, considerando recomendações de algumas autoridades de saúde, **entenderam ser oportuno suspender as aulas**, seja em escolas de educação básica, seja em estabelecimentos de educação superior (BRASIL, 2020c, 1).

Embora o trecho não cite quais autoridades educacionais apresentam tais conclusões, a preocupação em escutá-las indica um posicionamento democrático, uma vez que a distribuição de poder e o recolhimento de percepções diversas são aspectos importantes dessa natureza. Assim é possível concluir que ao menos em parte, a Exposição de Motivos nº 00020/2020 da Medida Provisória nº 934/2020 carrega elementos da gestão participativa, e conseqüentemente a própria MP nº 934/2020.

A referida decisão tem o objetivo de preservar o bem maior de toda pessoa, que é sua própria vida. Em contrapartida, **suscita uma série de consequências e questionamentos, por parte da comunidade escolar (professores, pais e alunos)**, no que se refere à forma e à extensão do processo de reposição de aulas (BRASIL, 2020c, 1).

A menção à comunidade escolar é um indicativo relevante para compreender o tipo de gestão educacional que motiva a Portaria nº 934/2020, sendo tal abertura típica da gestão participativa.

É importante observar que o processo ensino-aprendizagem não se desenvolve com base no número de dias letivos, embora haja previsão legal neste sentido. Na realidade, os alunos têm seus estudos organizados com base em horas-aula, assim como os salários dos professores são calculados também com base em horas-aula. A hora-aula é, portanto, a unidade que compõe a totalidade dos duzentos dias letivos exigíveis pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Nosso dever de promover um ensino de qualidade nos conduz ao entendimento de que, em qualquer situação na qual não seja possível cumprir de maneira eficaz os duzentos dias letivos, **sejam evitadas quaisquer medidas que não assegurem ao aluno o efetivo aproveitamento dos conteúdos curriculares** (BRASIL, 2020c, 1).

Como muitos dos aspectos do neoliberalismo que suporta a gestão educacional gerencialista, este trecho da EM nº 00020/2020 da MP nº 934/2020 traz interpretações diversas, que podem fazer crer que há uma preocupação genuína com o processo educacional, mas na verdade se revela, sob um olhar mais crítico e aprofundado, como preocupação com a produtividade. Ora, é verdade que o processo de ensino e aprendizagem se dá dentro e fora dos espaços escolares típicos, como a sala de aula (DEMO, 2001), mas também é verdade que a educação ocorre através de construções e reconstruções, não se bastando em compilado de dados e informações (DEMO, 2001), sendo a aprendizagem consolidada através do contato humano, da emoção e da sociabilidade (ARROYO, 2013). A demasiada preocupação com os conteúdos curriculares reduz por consequência a importância dos encontros presenciais, havendo, implicitamente, como compensação para convencer a sociedade civil da manutenção das atividades escolares em formato não presencial, a garantia da continuidade do processo de ensino e aprendizagem, a fim de não interromper a formação dos estudantes e não impedir sua entrada ou permanência no mercado de trabalho, impedindo assim que o fluxo produtivo seja interrompido. Discursos dessa natureza são estudados por Laval (2019), que analisa casos franceses nos quais a produtividade é o motivador principal para a escolarização, havendo, portanto, um apego à formação para o trabalho e uma apatia com a formação humana em sua totalidade, algo criticado por educadores como Edgar Morin (2000), Pedro Demo (2000; 2001) e Miguel Arroyo (2013).

### **3.5 Portaria Seduc nº 4.904/2020**

Ainda no início da pandemia de Covid-19, o governo estadual de Alagoas, e mais especificamente a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL), publicam a Portaria Seduc nº 4.904/2020, datada de 7 de abril de 2020. Nela, a então secretária executiva da educação da rede estadual alagoana Laura Cristiane de Souza, desenha os elementos básicos do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP), admitindo a possibilidade de as Unidades de Ensino substituírem as aulas presenciais e síncronas por atividades não presenciais, tanto síncronas quanto assíncronas, a fim de não prejudicar o calendário escolar do ano letivo de 2020. Saliente-se que a Portaria Seduc nº 4.904/2020 foi publicada em abril de 2020, embora atividades escolares dessa natureza fossem realizadas em algumas unidades de ensino antes dessa data.

O Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP) é criado tendo como um dos fundamentos o inciso I do artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Estes incisos dizem respeito, respectivamente, à garantia do acesso e permanência na escola e à garantia de um padrão de qualidade. O primeiro ponto é importante para compreender a função proposta pelo REAENP, como política educacional que tem como princípio fundamental a continuidade da formação básica para estudantes da rede pública estadual de ensino em Alagoas. Ao mesmo tempo, não é possível afirmar ainda que tal acesso serve a uma visão democrática da escola, o que é contestado pela alusão a um padrão de qualidade, termo recorrente no discurso gerencialista, que se compromete com a busca pela eficiência, confundindo o próprio conceito de qualidade, deixando em aberto sobre que qualidade é perseguida. Ainda sobre esse trecho, faz-se notar que o inciso VI, do mesmo artigo 206, que trata sobre gestão democrática no ensino público, não é mencionado, sendo desconsiderado na construção do REAENP. Neste caso, a omissão é muito informativa, uma vez que a igualdade de acesso e permanência na escola pública é vinculada ao modo democrático de gerir a educação. Não é, desse modo, possível ignorar tal ausência no texto da Portaria Seduc nº 4.904/2020, que ativamente não incorpora na proposta do REAENP a preocupação com a gestão democrática na rede em um momento singular como a pandemia de Covid-19.

Ademais, o ponto mais alarmante quando se analisa a visão de educação do governo estadual a partir do REAENP está presente nas considerações acerca do

parágrafo 11 do artigo 36 da Lei Federal nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O parágrafo traz a seguinte escrita:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, **os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento**, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 1994, p. 16).

A partir do trecho destacado acima, o questionamento subsequente se torna inevitável: por qual motivo a Portaria Seduc nº 4.904/2020 menciona a possibilidade da rede estadual firmar convênios com instituições de educação à distância durante a pandemia, e não somente com empresas de tecnologia que possam contribuir para questões logísticas, como de fato foi realizado, na forma de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (Seduc-AL) e a Google, empresa de tecnologia multinacional (CORREIO DOS MUNICÍPIOS, 2020). Ora, à semelhança do que ocorrera na França e nos Estados Unidos, a experiência alagoana demonstra um desejo em aprofundar as parcerias público-privadas, transferindo para o setor empresarial funções estatais, incluindo a educação, que mesmo se mantendo pública passa a ter grande influência de grupos privados, que podem guiar a agenda educacional em benefício próprio (LAVAL, 2019). Assim a inclusão do parágrafo 11 do artigo 36 da LDBEN justifica o formato do REAENP, que pode se desvincular da prática educacional como realizada até então a fim de se adequar aos novos objetivos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Novo Ensino Médio, que devido à pandemia de Covid-19, não entrou em vigor durante o ano de 2020, ao longo da vigência do REAENP. No entanto, o espírito que movimenta esta reforma do Ensino Médio também dá vida ao próprio REAENP, que acaba por incorporar no Ensino Fundamental parte desses preceitos, como debatido em seção posterior, acerca do Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem.

CONSIDERANDO que o Parecer CNE/CEB 05/97 dispõe que não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a LDB, podendo esta se caracterizar por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica

da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados (ALAGOAS, 2020a, p. 5).

O trecho citado acima torna mais clara a possibilidade observada pela Portaria Seduc nº 4.904/2020 de guiar a educação formal de modo distinto do tradicional, baseando-se no advento da cibercultura e do ciberespaço para alcançar novas formas de ensinar e aprender, superando os limites físicos da escola como um todo e não somente a própria sala de aula, como era a intenção original do Parecer CNE/CEB 05/1997, que não menciona em nenhum momento o ciberespaço ou termos correlatos, como *online*, virtual ou computador para se referir a esses outros espaços, no entanto, sem descartar a possibilidade de interpretações nesse sentido:

As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei [nº 9.394/1996] (BRASIL, 1997a).

Assim a possibilidade de uma educação plena, como desejava Edgar Morin (2000) seria possível através de ambientes virtuais, desde que pensados para o processo de ensino e aprendizagem e movidos por professores e gestores comprometidos com uma formação humana completa e complexa. Esse cenário, já vislumbrado na década de 1990 por Pierre Lévy (1999) se materializou em um estado periférico de um país periférico, ou seja, em Alagoas, localidade envolta em desigualdades sociais, sendo o 15º estado, considerando o distrito federal, mais desigual do Brasil em 2021, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua (IBGE, 2022a). O panorama é acompanhado com um desafio enorme, desse modo: garantir o acesso à educação através de dispositivos eletrônicos conectados à internet em um estado com elevado índice de desigualdade. Assim se percebe uma disparidade entre a realidade que se apresenta e a realidade entendida pela Portaria Seduc nº 4.904/2020.

Ao contrário do Parecer CNE/CEB 05/97, citado anteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 03/2018 traz à tona a possibilidade de atividades escolares não presenciais, entendida no termo “à distância” sem dúvida, em seu parágrafo 13 do artigo 17, mencionado pela Portaria Seduc nº 4.904/2020:

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação

científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, **inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino** (BRASIL, 2018b, p. 11).

Apesar da importância de considerar em 2018, antes da pandemia de Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial (ERE), a inclusão do ciberespaço na educação formal, a visão gerencialista e neoliberal de administração pública é clara ao destacar a possibilidade de parcerias público-privadas para a oferta do ensino não presencial, delegando ao setor privado função do Estado. O texto da Resolução CNE/CEB nº 03/2018 consegue desse modo incluir tema não diretamente relacionado ao tema central, sobre o uso de TIDC na educação formal de maneira inovadora e de acordo com mudanças contemporâneas sobre a forma de compreender a relação entre sociedade e tecnologias. Como discutido por Dardot e Laval (2016) e Mészáros (2011), o neoliberalismo tem a capacidade de se apropriar de pautas diversas, alterando a fisionomia de fenômenos e movimentos ao longo da história, podendo-se afirmar que este é trunfo importante da governamentalidade neoliberal, sendo, portanto, apta a se adaptar a ambientes distintos e fazer parecer ser indispensável à sociedade, sobrevivendo a intempéries diversas e confrontos ideológicos diretos, sendo parte de sua própria organização, de seu sociometabolismo.

Art. 2º As atividades pedagógicas durante o REAENP poderão ser realizadas através da mediação tecnológica ou utilizando outros meios físicos (tais como orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/ família), a fim de manter a rotina de estudos e garantir aprendizagens essenciais aos estudantes (ALAGOAS, 2020a, p. 5).

O REAENP entende a impossibilidade de uso de TDIC por toda a comunidade escolar, deixando em aberto o uso de meios físicos, mas sem ousar uma ampla política de adesão às TDIC por parte dos estudantes que não tem acesso a elas, demonstrando que a realidade desenhada por Pierre Lévy na década de 1990 é distante para o governo de Alagoas, preferindo se ater à realidade material posta, evitando incursões agressivas no campo do futuro possível, no qual o ciberespaço se mesclaria de modo intenso ao processo de ensino e aprendizagem, sendo então indistinguíveis seus limites.

Com relação às prioridades do REAENP, a ordem em que os objetivos desta política educacional são listados é bastante reveladora, sendo o primeiro deles condizente com a visão gerencialista da educação, tratando das avaliações diagnósticas e externas:

Art. 3º As atividades desenvolvidas durante o REAENP deverão promover:  
I - A superação de dificuldades de aprendizagem, observadas a partir dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelas unidades de ensino e dos resultados das avaliações externas (SAVEAL e SAEB) (ALAGOAS, 2020a, p. 5).

O quinto objetivo, apresentado no terceiro artigo da Portaria Seduc nº 4.904/2020 aprofunda outro aspecto da urgência neoliberal: a valorização do empreendedorismo, pilar da governamentalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), como o trecho a seguir esclarece:

V - O desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o **empreendedorismo** (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros) (ALAGOAS, 2020a, p. 5).

Embora a SEDUC-AL preveja através da Portaria Seduc nº 4.904/2020 a participação das unidades de ensino, e conseqüentemente de gestores escolares na avaliação da implementação do REAENP, isto não é feito de modo a atender a concepção de gestão democrática, mas se alinhando com a gestão gerencialista, na qual a avaliação dos funcionários e das unidades dentro da burocracia estatal servem apenas como dados utilizados pelo corpo tecnoburocrático, para melhorar a *eficiência* dos processos, não ensejando nos participantes a reflexão e o questionamento dos mecanismos adotados (DARDOT; LAVAL, 2016). A concepção descrita acima justifica o teor do artigo 12 da referida portaria:

Art. 12. Ao final da terceira semana de execução do REAENP, as unidades de ensino deverão encaminhar à respectiva Gerência Regional um relatório sobre o processo de implementação do REAENP, indicando pontos fortes, pontos de atenção, estratégias desenvolvidas para a superação de dificuldades, porcentagem de estudantes atendidos e resultados da avaliação da aprendizagem (ALAGOAS, 2020a, p. 6).

Além do discutido anteriormente, discussões dentro das unidades escolares sobre a implementação do REAENP não são sugeridas, solicitando-se apenas relatórios, bastante formulaicos, das escolas, permitindo, mesmo que indiretamente, que gestores escolares assumam esse papel, ignorando o que outros atores têm a dizer, como estudantes e professores. Por fim, o artigo 12 não abre canais de comunicação entre a comunidade escolar e o corpo tecnoburocrático, reduzindo a margem de participação ativa daquela.

No que diz respeito à relação entre educadores atuantes nas escolas e os *policy makers* por trás do REAENP, o contato previsto se restringe a formações continuadas ofertadas pela SEDUC-AL ou por parceiros indicadas por ela, como apresentado no artigo

13 da portaria analisada: “Art.13. Professores e equipe gestora das unidades de ensino passarão por formação continuada oferecida pela SEDUC ou pelos parceiros com vistas à implementação do REAENP” (ALAGOAS, 2020a).

Isso é problemático mesmo dentro da visão gerencialista, uma vez que há um desligamento entre a realidade concebida pelo corpo tecnoburocrático e a realidade encontrada nas unidades de ensino, realidade esta que permanece alheia àqueles, por não buscar com os atores do processo educacional suas vivências e os problemas encontrados. Assim, uma relação quase exclusivamente unidirecional se estabelece, na qual professores, gestores, estudantes e outros agentes recebem orientações de profissionais que tomam decisões com informações limitadas, seja pelo atraso em recolher dados, seja pelo formato adotado para a coleta destes. Como visto no artigo anterior, o modelo de relatório solicitado pela SEDUC-AL é restrito, considerando não mais que reformas na forma de ser do REAENP, descartando uma revolução de concepção. Conclui-se, portanto, que a eficiência dos processos, objetivo máximo na linha gerencialista, é prejudicada pela dissonância entre realidade imaginada pelo centro de decisões e a realidade concreta vivenciada nas escolas. Contudo, é comum que o caminho a ser adotado na sequência ao ser constatada essa defasagem não seja rever a política educacional em vigor, mas responsabilizar professores e gestores pela incapacidade de transpor a ideiação para o plano da ação, mesmo que haja vício incorrigível na própria política em questão. Essa responsabilização é típica no funcionamento neoliberal (BROWN, 2018), sendo amargamente percebida no cotidiano da administração escolar por décadas, através da centralização de decisões e desconcentração de responsabilidades (CASASSUS, 1995).

### **3.6 Parecer CNE/CP nº 5/2020**

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação (MEC), criado em 1995, pela Lei 9.131. Dentre suas atribuições, o CNE colabora na formulação da Política Nacional de Educação, assessora o MEC, debate sobre questões pertinentes à educação nacional e estipula normas. Por isso, é do CNE solicitada a elaboração de pareceres diversos, desde aqueles que abordam questões corriqueiras até os que tratam de eventos de larga escala, como o caso da pandemia de Covid-19. Por isso, o CNE foi provocado a produzir o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, analisado a seguir.

Embora os artigos 10 e 11 da LDBEN coloquem como prioritariamente responsáveis pela oferta da Educação Básica, Estados e Municípios (BRASIL, 1994), a mesma lei traz o regime de colaboração, no qual é esperado que a esfera federal contribua com as demais para a organização dos sistemas de ensino, o que inclui questões orçamentárias. Considerando ainda que o momento pandêmico demandou naturalmente aumento dos gastos públicos com educação de Estados e Municípios e que a União possui maior capacidade de flexibilizar seu orçamento, é esperado do governo federal uma participação mais ativa para ampliação de recursos tecnológicos educacionais, também para as esferas estadual e municipal, o que *a priori* não foi realizado. Entretanto, o Ministério da Educação (MEC) não ignora a importância da expansão das TDIC na educação durante a vigência de medidas de isolamento social, posto que elenca como ação neste período a “ampliação de recursos tecnológicos para EaD em universidades e institutos federais” (BRASIL, 2020d, p. 2). Como observado em outros momentos da história educacional brasileira, o regime de colaboração entre os entes federados não é intenso como esperado, havendo a partir desse posicionamento inicial um claro descaso do governo Bolsonaro com a Educação Básica, preocupando-se o MEC em demasia com a Educação Superior, o que é até certo ponto justificado pela própria LDBEN em seus artigos 10 e 11, mas em paralelo não dando a devida atenção para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Embora tal linha de ação não esteja alinhada com a proposta do regime de colaboração, ela não é incoerente com o próprio programa governamental, haja visto que declaradamente a gestão Bolsonaro demonstrou baixo interesse pela Educação Básica como parte do projeto nacional, tanto a partir das tentativas ostensivas de *voucherização* da Educação Infantil (BANDEIRA, 2018), quanto dos sucessivos cortes de gastos para a Educação Básica (INESC, 2022), com redução da proporção de investimento educacional com relação ao orçamento total *durante* a pandemia, o que por si só é inconsistente com a necessária elevação de custos se uma transição tecnológica educacional estivesse em andamento. Assim, o MEC, ao longo de 2020 e 2021 demonstrou não ter interesse em ampliar o acesso e uso das TDIC na Educação Básica, negando ao Brasil algum protagonismo nesse cenário, relegando o país a papel coadjuvante na construção da cibercultura, tão necessária em um mundo complexo, onde a negação do acesso ao ciberespaço é equivalente à negação da plena cidadania. Mesmo a cidadania neoliberal, que se contenta em tornar os indivíduos em consumidores, é obstruída pela negação da

cibercultura na contemporaneidade, uma vez que essa nova realidade impõe um universal sem totalidade, no qual cada indivíduo tem acesso ao todo da cultura humana, mas cada um constrói seu conhecimento a partir de uma parte do todo, que nunca será igual para outro ser humano (LÉVY, 1999). O universal sem totalidade de que fala Pierre Lévy (1999) cria desigualdades que ele mesmo não se propõe a resolver. Além, uma vez que a cibercultura se estabelece, ela se impõe como um dado e cabe às sociedades lidarem com ela. Por isso negar o acesso às TDIC é negar também o ingresso a essa nova realidade, que se impõe alheia à vontade de cada um e que é exigida para se concretizar o exercício da cidadania plena, como o próprio Estado brasileiro reconhece através da Lei nº 12.965, conhecida como Marco Civil da Internet, que em seu artigo 7º que “O acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2014, p. 3).

Considerando sua própria natureza de órgão colegiado, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta um esperado senso democrático, acolhendo em seus pareceres visões múltiplas, através de consultas públicas. O CNE se mantém fiel aos seus fundamentos no texto do Parecer CNE/CP nº 5/2020, ao ressaltar como preocupação a mobilização de “professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas” (BRASIL, 2020d, p. 4) durante o período pandêmico e ao realizar consulta pública acerca da reorganização do calendário escolar enquanto durar o Ensino Remoto Emergencial, obtendo cerca de 400 contribuições de “organizações representativas de órgão públicos e privados da educação básica e superior, bem como de instituições de ensino e profissionais da área da educação, além de contribuições de pais de alunos da educação básica” (BRASIL, 2020d, p. 3), além de webnários com gestores das redes municipais e estaduais, e membros de Conselhos Escolares também das redes municipais e estaduais, incluindo então representantes de toda a comunidade escolar. Esse tipo de ação é vital quando se busca uma gestão participativa, capaz de se valer da democracia direta para reunir pessoas e deliberar sobre assuntos pertinentes a toda a comunidade escolar, evitando a concentração de poder em um grupo pequeno e alheio ao todo, que intencionalmente ou não, ignora as demandas de professores, estudantes, gestores escolares, funcionários e outros agentes. A estratégia adotada pelo CNE reflete então valores da gestão participativa, em oposição a valores da gestão gerencialista, que predomina em outros discursos educacionais, inclusive presente em alguns dos outros documentos analisados (NARDI, 2016; SILVA, SILVA, SANTOS, 2016).

Uma visão dual de educação está presente no Parecer CNE/CP nº 5/2020 ao discutir acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a emergência sanitária, recomendando que as escolas que ofertam tal modalidade “dialoguem com os estudantes na busca pelas melhores soluções, tendo em vista os interesses educacionais dos estudantes e o princípio normativo de ‘garantia de padrão de qualidade’” (PARECER 5, 2020, p. 14). Embora haja sugestão de estabelecimento de espaço de discussão com participação dos estudantes, justifica-se que isso seja feito para atender aos interesses dos estudantes e de um padrão de qualidade, tópicos recorrentes na forma gerencialista de refletir a educação pública, abrindo espaço para uma tecnicização da educação, através da qualidade total de um modelo neoliberal (BRESSER-PEREIRA, 1999) e da atomização dos estudantes e teoria da escolha, por meio dos interesses individuais que tornam possível a responsabilização dos estudantes. Todavia, considerando que a EJA tem caráter muito mais relacionado à recomposição de mão de obra que à formação cidadã, é compreensível que a visão gerencialista permeie esta modalidade de ensino. Contudo, a natureza dual não é apagada, havendo recomendação de processo democrático para esta modalidade, o que pode ser explicado pela idade dos discentes, mas a serviço de um modelo não democrático, sendo inadequado entender a recomendação como sinal de adoção de um modelo participativo de educação. Por fim, tal linha de diálogo direto com o corpo discente não é direcionado ao Ensino Médio, infelizmente, pois nesta etapa é possível construir Grêmios Estudantis e outros órgãos colegiados com força e participação estudantil consideráveis (SPOSITO; ALMEIDA; TARÁBOLA, 2020), sendo uma oportunidade não utilizada pelo CNE.

O Conselho Nacional de Educação reconhece as potencialidades das TDIC para reduzir as desigualdades socioeconômicas que pairam sobre o cenário brasileiro, afirmando ser “necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado” (BRASIL, 2020d, p.3). Entretanto, não é tomada no Parecer CNE/CP nº 5/2020 uma visão idílica de educação e o problema do acesso às TDIC é encarado, pois o texto questiona os modos pelos quais a educação de qualidade será oferta, apesar das particularidades, levantar a questão:

como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não

presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação? (BRASIL, 2020d, p.4).

A pergunta posta pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020 se relaciona com o próprio acesso às TDIC, uma vez que a realização de atividades não mediadas por elas parte da dificuldade ou impossibilidade de acesso e não o contrário. Ou seja, o paradigma durante a pandemia passa a ser a educação formal mediada por TDIC, devendo ser rompido na excepcionalidade. Compreende ainda o CNE, muito em razão de sua natureza colegiada, a existência de desigualdades estruturais no Brasil, não salvaguardando a educação dela, sendo importante o reconhecimento de que faz parte “desta desigualdade estrutural [...] as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias” (BRASIL, 2020d, p. 3), tema abordado por pesquisadores como Pierre Lévy (1999) em caráter preditivo no contexto global e Edméa Santos (2019), dentro da realidade brasileira.

Apesar do reconhecimento das TDIC na educação por parte do CNE, parece haver uma visão nublada referente ao futuro próximo, pois há uma inversão na lógica da relação entre uso das TDIC em situação típica e atípica, considerando que o CNE recomenda

esforço dos gestores educacionais no sentido de que sejam criadas ou reforçadas plataformas públicas de ensino on-line, na medida do possível, que sirvam de referência não apenas para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem em períodos de normalidade quanto em momentos de emergência como este (BRASIL, 2020d, p. 23).

Ou seja, há um entendimento que a necessidade exacerbada das TDIC durante a emergência sanitária é mera excepcionalidade, distanciando-se da regra, enquanto Pierre Lévy (1999) argumenta que o contrário é verdadeiro, uma vez que a cibercultura já tendo se estabelecido, passa a ser a norma social, impondo o universal sem totalidade que segrega os que estão fora de sua lógica, gerando o fenômeno da exclusão digital. Defende-se nesta dissertação que o Ensino Remoto Emergencial deve ser entendido como uma anomalia que reflete a normalidade pretendida, uma vez que se insere na lógica da cibercultura, que é preponderante e deve ampliar sua participação na sociedade nos próximos anos. Assim, o combate às desigualdades sociais perpassa pelo combate à desigualdade digital, sendo essencial a inserção de todos na cibercultura, sendo luta inócua tentar reverter o cenário (SANTOS, 2019).

### **3.7 Portaria Seduc nº 7.651/2020, Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem e documentos complementares**

Apesar de atividades não presenciais serem realizadas pelas escolas desde antes da criação do REAENP, em 7 de abril de 2020, a regulamentação para tais atividades teve um período de espera de dois meses, sendo alcançada através da Portaria Seduc nº 7.651/2020, de 19 de junho de 2020. Junto desta portaria, a SEDUC-AL cria também o Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem, que organiza como as atividades do REAENP deverão ser executadas pelas escolas da rede estadual de Alagoas, devendo os gestores e professores seguir a estrutura pedagógica planejada pelo corpo tecnoburocrático.

A Portaria/Seduc nº 7.651/2020 impõe celeridade ímpar por parte das escolas e das gerências para se organizar em torno do REAENP, estabelecendo em seu 7º artigo, apenas oito dias para as unidades de ensino elaborarem e enviarem às Gerência Regionais (GEREs) seus planos de trabalho: “§ 1º As Unidades de Ensino deverão encaminhar seus planos de trabalho à respectiva Gerência Regional no período de 22 a 26 de junho de 2020” (ALAGOAS, 2020b, p. 10). As GEREs por sua vez, também são sobrecarregadas, embora possuam um prazo maior: “§ 2º As Gerências Regionais deverão realizar as devolutivas dos planos de ação às unidades de ensino no período de 29 de junho a 03 de julho de 2020” (ALAGOAS, 2020b, p. 10). Além-se, deste modo, a SEDUC-AL a uma lógica neoliberal que preza pela máxima eficiência e qualidade total, mesmo que para isso estabeleça prazos irrealistas. Com um tempo tão curto para produzir planos de trabalho é difícil conceber que um processo democrático fora estabelecido nas escolas, com diálogo envolvendo educadores, discentes e comunidade escolar acerca de como adaptar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) e à organização dos Laboratórios de Aprendizagem do REAENP. Subtende-se então que tais planos de trabalho foram produzidos com escassa discussão e participação dos atores do ambiente escolar, decididos em última instância por gestores escolares, imbuídos da autoridade central do corpo tecnoburocrático, não muito distante do que era praticado previamente ao ERE (PARO, 2016).

O Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem se justifica com um texto que compreende a importância de docentes e discentes protagonizar o processo de

ensino e aprendizagem, revelando uma visão escolanovista de educação (SAVIANI, 2012):

a proposta dos Laboratórios de Aprendizagem precisa fazer sentido para os estudantes, pois é necessário despertar o interesse tanto dos estudantes, quanto dos docentes para embarcar e encarar o desafio de serem protagonistas e construtores nesse novo cenário de ensino e aprendizagem (ALAGOAS, 2020c, p. 4).

No entanto, a linha de pensamento que sustenta tal preocupação não está diretamente relacionada com uma visão democratizante de educação, podendo ser cooptada por projetos neoliberais, servindo a propósitos outros que a democracia, clamando a participação para fins de responsabilização dos indivíduos e compartilhamento de culpa dentre estudantes e professores caso as políticas educacionais projetadas por um corpo tecnoburocrático alheio à realidade escolar falhem. Compreende-se a partir da Portaria Seduc nº 4.904/2020 e do Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem que é essa a perspectiva educacional discutida por estes documentos, sendo o REAENP e o modo como é descrito inicialmente um exemplo claro de política educacional neoliberal, apesar de não se entender assim, ao citar a segunda competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que menciona democracia, justiça social e inclusão. Adicionalmente, corrobora o discutido acima o fato de haver apenas uma menção à democracia e participação da comunidade escolar no texto da Portaria/Seduc nº 7.651/2020, mais especificamente em seu artigo 14:

Art. 14: Será assegurado aos estudantes momentos de apoio à aprendizagem e recuperação paralelos, durante o período de vigência do REAENP ou no retorno das atividades presenciais, com o objetivo de assegurar condições de ensino e aprendizagem que valorizem as diversidades de territórios e de pessoas, desenvolvendo uma educação mais participativa, democrática, justa e equânime (ALAGOAS, 2020c, p. 10).

Ao mesmo tempo que o Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem traz em seu texto que um dos objetivos dos Laboratórios de Aprendizagem é “a construção do conhecimento em uma perspectiva mais cidadã” (ALAGOAS, 2020c, p. 4), faz-se necessário questionar que tipo de cidadania é referenciada. Ora, o neoliberalismo herda do liberalismo clássico a recorrência do uso da cidadania (DARDOT; LAVAL, 2016). Contudo, a cidadania das democracias neoliberais está intimamente ligada ao poder econômico e à participação nos processos econômicos. O excluído do mercado é, portanto, um excluído da vida política e mesmo social, sendo na prática um cidadão de segunda classe. Exige-se do cidadão inscrito na lógica neoliberal

uma racionalidade empreendedora, mercantil, competitiva e quase apolítica (BROWN, 2018), devendo utilizar seu poder econômico para decidir os rumos de um território, a partir de escolhas racionais, escolhas estas feitas coletivamente dentro de mecanismos de mercado.

Desse modo, o REAENP prega um enfoque no cidadão, mas que se dá numa perspectiva neoliberal, na qual “cada um é responsável por conquistar seus interesses, sem ter o Estado como referência para os direitos sociais” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016, p. 537), podendo, portanto, o próprio Estado burguês, personificado no caso do REAENP no corpo tecnoburocrático da SEDUC-AL, eximir-se de garantir o acesso real à educação. Por fim, a soma das escolhas individuais deve determinar as escolhas do corpo tecnoburocrático, imbuído de um espírito racionalista, que seria enfrentar os problemas de modo eficaz e eficiente, reduzindo custos e elevando ganhos econômicos transvestidos de ganhos sociais. Ora, a partir dessa discussão se torna evidente que a cidadania pode assumir distintas formas a depender da sociedade que a discute, sendo em demasia limitada quando é submetida à economicização, sendo vital refletir acerca dessa temática ao questionar os propósitos e os modos de operar do REAENP enquanto política educacional.

Não havendo no REAENP mecanismo algum para integrar os estudantes mais pobres no ciberespaço, como a oferta de computadores pessoais, à semelhança do PROUCA, nota-se o discurso neoliberal presente, que utiliza uma roupagem de preocupação com questões sociais, mas revela ser omissa à realidade concreta. Estudantes da rede sem acesso à internet ou a equipamentos eletrônicos não recebem compensação adequada prevista pela Portaria Seduc nº 4.904/2020 ou qualquer legislação direcionada à rede estadual de ensino de Alagoas. É verdade que a mencionada portaria levanta a possibilidade de realização de atividades escolares não presenciais analogicamente, com envio de atividades em papel. Entretanto, diante da potencialidade da cibercultura, admitida tanto pela Portaria Seduc nº 4.904/2020 quanto pelo Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem, de alcançar novas formas de ensinar e aprender (LÉVY, 1999), é difícil justificar a ausência de tentativas de universalizar o acesso às TDIC dentre os estudantes a não ser pela intencional economicização social, responsabilizando os próprios estudantes e suas famílias pela exclusão digital, que reverbera muito mais intensamente em momento crítico no qual os espaços físicos são quase completamente substituídos por espaços virtuais.

Uma linha condutora do gerencialismo é a avaliação das políticas, cada um contanto por vezes com uma miríade impressionante de avaliações internas e externas (DARDOT; LAVAL, 2016). O REAENP também se volta para as avaliações, chegando ao ponto de submeter a terceira série do Ensino Médio a elas, excluindo os concluintes do Ensino Médio da proposta dos Laboratórios de Aprendizagem, recomendando outra sorte de atividades, voltadas para a aprovação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entretanto, parece o próprio REAENP, na forma do Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem, ignorar o rearranjo do Ensino Médio desde a formulação e implementação da BNCC, processo pouco democrático, deve-se salientar (SILVA; ARAÚJO, 2021). Considerando a desigualdade no acesso às TDIC entre estudantes provenientes de diferentes classes sociais, o que o REAENP parece ignorar se converte em intencionalidade, uma vez que os mais pobres apresentam maiores dificuldades em participar do processo educacional durante a pandemia, sendo severamente prejudicados e tendo a entrada no ensino superior através do ENEM dificultada. Não sendo, a partir da BNCC, os mais pobres o público-alvo desta avaliação, os estudantes do 3º ano do Ensino Médio da rede pública se tornam duplamente abandonados, não tendo atividades voltadas para a formação geral mais cidadã, mesmo que dentro da lógica neoliberal, sendo assistidos pelo poder público para o ingresso no Ensino Superior, sendo este reservado a discentes que não estão matriculados na rede estadual. Assim, vende-se uma ilusão, endereçando a parte do corpo discente o objetivo de continuar seus estudos em nível universitário, mas sem proporcionar-lhes as condições adequadas para que a meta se concretize. Por fim, as desigualdades iniciais são desconsideradas em detrimento da responsabilização individual, contribuindo para consolidar o ideal da cidadania neoliberal, na qual os pobres são livres para se culpar pelo que foge ao controle deles (BROWN, 2018).

Um dos conceitos mais interessantes possibilitados pela cibercultura é o de democracia digital. Construir espaços verdadeiramente democráticos com participação ativa de todos os indivíduos de um determinado grupo é tarefa que se torna exponencialmente mais difícil à medida que o tamanho do grupo aumenta, sendo não menos que hercúleo o esforço necessário para estabelecer uma democracia direta com grupos muito numerosos. Assim, a democracia digital incorpora as TDIC para expandir a participação popular, definindo mais precisamente pautas e elevando o poder de pressão de grupos populares, em uma relação ímpar entre democracia representativa e democracia

direta, resgatando parte do espírito democrático idealizado em Atenas (ANDRADA, 2012). Einseberg (2013) delinea que a democracia digital não é conceito totalmente inédito, sendo na verdade um conjunto de atividades democratizantes, que se utiliza de características das TDIC para elevar a democratização do Estado. Este fenômeno pode servir tanto a uma democracia representativa clássica, sendo os instrumentos digitais utilizados com intuito consultivo para a decisão de *policy makers*, quanto a uma democracia direta, sendo as decisões diretamente tomadas pelo povo, seja através de enquetes ou discussões. O REAENP incorpora elementos de ambas as democracias, através da flexibilização da organização dos Laboratórios de Aprendizagem, mais especificamente com relação à enturmação dos estudantes:

Se optar por enturmação diferente do modelo tradicional a escola deve organizar um momento no qual o estudante será informado das opções de agrupamento e poderá fazer escolha que atenda a seus interesses. Esse momento pode ser por mediação digital (formulário google, **enquete nas redes sociais**, e-mail, ect.) ou presencial, com formulário próprio e horários agendados (ALAGOAS, 2020c, p. 6).

Ou seja, como política educacional, o REAENP não está alheio à concepção democratizante ou à possibilidade de se valer de TDIC para incorporar elementos da democracia digital, o que fica evidente no trecho acima, em especial pela inclusão das enquetes em redes sociais, instrumento típico em democracias digitais. Contudo, simultaneamente, a visão do corpo tecnoburocrático turva para além do que está posto, incorrendo em dois fenômenos: 1) os elementos participativos mencionados sugeridos são direcionados às escolas e não à própria política, não havendo planejamento flexível que inclua a participação direta da população discente ou mesmo docente para o próprio REAENP e 2) a sugestão de democracia digital para as escolas se encerra na enturmação estudantil, perdendo a possibilidade de incentivar seu uso para outros aspectos da educação durante a vigência do REAENP ou para além da política educacional, o que induziria a um legado democratizante do próprio, introduzindo reflexões forçadamente acentuadas pela pandemia de Covid-19 para a prática educacional posterior. Assim, a aspiração de democracia digital sugerida pelo Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem se perde como lágrimas na chuva dentre a infinidade de ações não democráticas de matriz neoliberal.

Tanto na democracia digital quanto nas outras formas, os indivíduos se articulam com sua comunidade, a fim de propor soluções, refletir sobre elas e decidir o que será feito, tendo no bem-comum e na coletividade a essência do processo, em contraste com

o agrupamento de interesses de agentes econômicos autônomos que podem convergir ou não suas vontades, como visto no neoliberalismo. Aqui cabe resgatar a visão de democracia que Lins de Azevedo e De Farias (2018) compartilham: “um modo de vida comum, coletivo, cujos mecanismos devem ser conhecidos e vivenciados por todos e todas desde cedo” (p. 497). Compreender se uma determinada política educacional se apoia na primeira perspectiva, ou seja, coletivista, ou na segunda, individualista, é importante para resgatar sua essência e entender seu propósito. Diante disso, o Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem aborda a questão ao descrever que o roteiro de estudantes ao qual os estudantes têm acesso deve apresentar “atividades [que] estimulem o protagonismo, a autonomia, a criatividade, a reflexão, a criticidade, o respeito mútuo e a **integração com a comunidade**. Levando o aluno a posicionar-se como cidadão crítico, propondo soluções para demandas do cotidiano” (ALAGOAS, 2020c, p. 8, grifo nosso), levando a concluir que há elementos de ambas as perspectivas. A comunidade e os estudantes devem ser responsáveis por solucionar os próprios problemas, mesmo que tenham lhes sido impostos, obedecendo aos ensinamentos neoliberais (BROWN, 2018). Entretanto, os discentes devem ser estimulados a refletir sua realidade, integrando-se na comunidade de modo democrático, valendo-se de participação para decidir o que será feito diante dos problemas impostos. Uma linha tênue separa a visão coletivista da visão individualista, neste caso, à semelhança do *modus operandi* da governamentalidade neoliberal contemporânea, que lida com paralelos e opostos, imerso em contradições. São os estudantes livres para se articular com suas comunidades para *propor soluções para demandas do cotidiano*, mas são eles também livres para questionar a origem dessas demandas? O não esclarecimento a respeito é típico do neoliberalismo, sendo a resposta enevoadada, uma vez que caso tais questionamentos sejam levantados, a cortina neoliberal cai, revelando a farsa da responsabilização e do empreendedorismo como solução para todos os problemas, ou melhor, “desafios”.

Para se estabelecer a ação democrática é fundamental que a autonomia dos indivíduos não negue a coletividade e a ação coletiva, fruto de discussões entre indivíduos intelectualmente autônomos, e não do somatório das vontades de seres atomizados, como se faz entender na lógica neoliberal, defendida por Ludwig von Mises (DARDOT; LAVAL, 2016). A importância de reforçar tal posição se fundamenta na necessidade de fazer uma leitura adequada dos documentos oficiais que envolvem o REAENP, em especial quando há menção à construção de uma autonomia por parte dos estudantes. Tal

autonomia, como frisado, é pilar no processo democrático, como Marquês de Condorcet (MALHEIROS; ROCHA, 2015), Demerval Saviani (2012) e Paulo Freire (2019) apontam. Mas o conceito não alienígena ao neoliberalismo, que o utiliza para internalizar na classe trabalhadora a responsabilização, sendo tal classe atomizada pela lógica individualista (BROWN, 2018). No documento Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem, impera a perspectiva de autonomia neoliberal, ou seja, autonomia para o trabalho, para elevar a produtividade “individual”, que se converte em aumento dos ganhos da classe burguesa. Na seção dedicada a explicar o funcionamento do Laboratório de Aprendizagem de Língua Portuguesa se desenha uma reflexão voltada para si, para o próprio indivíduo, e não para a realidade material, para as condições sócio-históricas as quais são submetidos os estudantes e os professores, ambos pertencentes à classe trabalhadora. É desse modo uma autonomia burguesa, que não interessa aos próprios discentes, gerando uma situação crítica para os próprios, justificando o desemprego e o não atendimento de outras condições básicas, uma vez que cada indivíduo foi atendido com uma educação que o permitiu refletir, isoladamente, sobre si próprio, e alcançar uma autonomia, podendo ser responsabilizado pela própria situação, por supostamente ter feito escolhas de maneira “esclarecida”, mesmo que as escolhas não tenham sido realmente escolhas.

Ainda acerca do Laboratório de Aprendizagem de Língua Portuguesa, há menção à coletividade e à ação coletiva, embora bastante restrita, como observado no trecho a seguir, extraído do Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem:

Este período [pandêmico] de maior interação familiar pode propiciar o registro de saberes que **integram a tradição oral das comunidades**, com destaque as comunidade quilombolas e indígenas, fomentando a postura de pesquisador dos estudantes frente a **histórias pessoais e comunitárias, saberes particulares e coletivos** tendo como exemplo as orientações das Olimpíadas de Língua Portuguesa que agregam valor às diferentes identidades utilizando diferentes tipologias textuais (ALAGOAS, 2020c, p. 10).

A perspectiva trazida, mesmo que timidamente, pelo Laboratório de Aprendizagem de Língua Portuguesa de conciliar a individualidade e a coletividade é interessante, e demonstra que apesar do texto estar mergulhado na lógica neoliberal, há preocupação em não negar a comunidade e seus saberes, bem como a possibilidade de discussões para decidir sobre a sociedade. O REAENP, desse modo, abre espaço para a ação coletiva organizada, esclarecida, pautada no diálogo e compartilhamento de visões e vivências, concretizando uma democracia real. Ainda, o Laboratório de Aprendizagem de Matemática complementa essa oportunização democrática, ao trazer como elemento

dele a consideração dos “**saberes que circulam no ambiente comunitário** por meio de utilização de dados reais mediante a exploração do conhecimento estatístico orientando os estudantes no tratamento de informações que gerem **pesquisas sobre sua realidade**” (ALAGOAS, 2020c, p. 11). Ora, como Saviani (2012) elabora, a educação emancipatória deve ao mesmo tempo levar em consideração os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e dominados pela burguesia e a realidade concreta da classe trabalhadora, elevando a capacidade de analisar a própria realidade com instrumentos utilizados pela classe dominante. Abre-se espaço assim para utilizar o conhecimento matemático para entender a realidade em profundidade e agir nela, de modo esclarecido, imbuídos de autonomia intelectual e imersos em organização, concretizando ações coletivas. A partir desses trechos, que apresentam as propostas dos Laboratórios de Aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática, discentes e docentes podem utilizar o REAENP como espaço democratizante.

Evidencia-se a dualidade entre visão gerencialista e visão participativa de gestão escolar no REAENP, em razão da pluralidade de pessoas que criam tal política, incorporando elementos progressistas e democráticos de um lado, e conteúdos conservadores e neoliberais do outro. No entanto, é necessário questionar se a escassez dos temas voltados à democracia nos documentos oficiais não se deve ao processo de elaboração do próprio REAENP, fechado no corpo tecnoburocrático, carecendo de abertura para a comunidade levar suas preocupações e quiçá, demandando maior gerência sobre como a educação funcionaria durante a pandemia e vigência do REAENP. Assim sendo, o debate se torna reducionista e mesmo acepções democráticas são pouco mais que insinuações na política educacional estudada. Considerando que o esforço para elevar a participação direta dos estudantes durante o REAENP e o poder de órgãos deliberativos é quase nulo, é impossível afirmar que a democracia é predominante na essência da política citada. Há ilusão de participação ampla, da mesma forma que ocorre ao nível de superestrutura (LIMA, 2013), uma vez que não há fortalecimento de debates internos à escola e de mecanismos participativos. Resta compreender se o corpo tecnoburocrático possui intencionalidade ao fomentar tal ilusão ou se ele mesmo é iludido, quando traz no Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem conceitos como história comunitária e saberes coletivos para os Laboratórios de Aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática.

Apesar da questão posta acima requerer uma análise profunda e extensa, que foge ao escopo deste texto, é possível resgatar trechos como o apresentado anteriormente para compreender o panorama, bem como considerar a realidade material das escolas públicas ao redor do Brasil, especialmente dentro de Alagoas. Ora, parte dos professores e gestores compõem o corpo tecnoburocrático das redes de ensino, possibilitado pela própria legislação vigente, que institui a gestão democrática como princípio educacional (BRASIL, 1988; 1994). A partir desse fato, é necessário entender acerca do perfil desses trabalhadores que formam o corpo tecnoburocrático. Em estudo realizado por Castro (2000), a autora delinea para o Estado do Rio Grande do Sul que aos gestores escolares há deficiência no entendimento de gestão democrática, situação que não foi remediada ao que indica estudo voltado para a realidade do Estado do Ceará, elaborado por Silva *et al* (2021). Entretanto, apesar de compreensão de gestores escolares acerca da democracia no cenário educacional, e conseqüentemente do corpo tecnoburocrático, ser limitada, a existência de eleição para o cargo de gestor escolar indica uma concepção que ao menos se propõe participativa. A partir disso, preocupa a restrição do fenômeno, com predominância de indicação político-partidária para o cargo de gestor escolar em Alagoas, com 66% dos municípios do Estado não realizando eleição para o preenchimento do cargo (SANTOS; GOMES; PRADO, 2021), o que coaduna com a visão gerencialista de educação, que adota elementos neoliberais, como a eficiência e a “neutralidade” para justificar a indicação política dos gestores escolares (LÜCK, 2013), que compõem o corpo tecnoburocrático educacional, dentro de secretarias de educação. Explica-se parcialmente o tom da democracia entendida no Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem e por consequência no REAENP a partir de ambos os fenômenos explicitados acima, ou seja: 1) o perfil de gestores escolares eleitos, com limitado entendimento acerca de gestão participativa e democracia escolar e 2) o predomínio de indicação político-partidária para o provimento do cargo de gestor escolar, desligado assim de mecanismo democrático básico, minimizando a representação na gestão das instituições aos atores da escola. Por fim, tal linha argumentativa é reforçada a partir dos dados coletados pelas pesquisadoras já citadas, Isabela Santos, Eva Gomes e Edna Prado (2021), que revelam a preocupação das secretarias escolares em Alagoas, considerando como principal conhecimento esperado do gestor escolar referente a questões administrativas e financeiras, refletindo portanto a visão do corpo tecnoburocrático no próprio REAENP, não sendo a situação pandêmica motivadora o suficiente para uma quebra de paradigma e revolução no modo de pensar a gestão escolar.

Na seção do Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem dedicada à descrição do Laboratório de Desenvolvimento de Ideias Inovadoras é negada a realidade material, apresentando a meritocracia como ideal a ser buscado no parágrafo de abertura da seção:

Todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias. Essa é uma premissa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê as aprendizagens essenciais para estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica (ALAGOAS, 2020c, p. 13).

Ora, e o que ocorre se a realidade do estudante não for compatível com seus objetivos pessoais? Ao citar a BNCC no trecho destacado, o Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem reforça a utilização demasiada de um documento fruto de projeto político brasileiro para a precarização da Educação nacional, com privatização das redes públicas, seja diretamente, com sucateamento da infraestrutura e desvalorização profissional para implementação do sistema de *vouchers* (BERLINER, 2018), seja indiretamente, por meio das parcerias público-privadas que vinculam gastos orçamentários com educação à formação continuada docente fornecida por empresas privadas (SILVA; ARAÚJO, 2021). Apesar de certas particularidades e de um restrito entusiasmo democrático, o REAENP encarna a ideologia neoliberal, refletindo políticas educacionais semelhantes, que tornam a responsabilização devidente, através de um discurso meritocrático, justificando problemas sociais decorrentes do sistema do Capital, em sua forma mais agressiva, ou seja, o neoliberalismo (MÉSZÁROS, 2008; LAVAL, 2019).

O discurso capitalista permeia todo o Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem, contudo, alcança seu ápice na seção que detalha o funcionamento do Laboratório de Desenvolvimento de Ideias Inovadoras, enfatizando a flexibilidade do estudante e futuro trabalhador como uma necessidade para “participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza e em constante mudança” (ALAGOAS, 2020c, p. 14), mas sem questionar ou motivar a reflexão acerca das origens destas incertezas, enraizadas no modo de produção capitalista, transformando as dificuldades dos trabalhadores em “oportunidades” que devem ser encaradas por um estudante com perfil empreendedor, coisificando a si mesmo (MARX, 2011) ao se converter em uma empresa. E como empresa, o estudante a quem é endereçado o REAENP, deve buscar o aperfeiçoamento de si e para si objetivando o lucro e não ganho social para a comunidade,

de modo que este último só pode ocorrer na medida que não contradiga o primeiro. Em outras palavras, a ação comunitária e democrática é motivada e limitada pela oportunidade de lucro do “estudante-empresa”, que deve aprender a empreender em ambiente seguro, no ambiente escolar, antes de necessitar adentrar no mercado de trabalho, internalizando conceitos diversos e inerentes à lógica capitalista, como a competitividade. Destaca-se isto pois, ao colocar o empreendedorismo na visão neoliberal como protagonista, o REAENP nega, mesmo que a contragosto, toda preocupação com a democracia, anulando discursos neste sentido, pois, reforça-se, a democracia e a ação comunitária são subservientes à busca pelo lucro no sistema do Capital (MÉSZÁROS, 2008; DADORT; LAVAL, 2016; BROWN, 2018).

Tal corrupção temática se estende para outros campos do saber e da educação, havendo um exemplo no Clube de Leitura, ao trazer como uma das atribuições do professor responsável pelo Clube de Leitura o estímulo à “prática de **economia criativa** por meio do uso de ferramentas tecnológicas como forma de ampliar o repertório cultural dos estudantes” (ALAGOAS, 2020c, p. 18), esclarecer de que modo ambas as coisas, Clube de Leitura e economia criativa, conversam entre si, restando como conclusão a permeação do ideal empreendedor em todas as partes do processo de ensino e aprendizagem durante o REAENP, sendo um farol para toda a ação docente, seja pertinente ou não aos estudantes e à formação cidadã, uma vez que a própria cidadania, na lógica neoliberal, se confunde com consumo e empreendedorismo. Interessante que o Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem parece se contradizer ao afirmar que “é preciso que os alunos tenham uma visão holística do conteúdo, **menos focado na ideia de capitalizar o conhecimento e transformá-lo em força de trabalho**, e mais em exercê-lo como uma forma de cidadania” (ALAGOAS, 2020c, p. 22) quando o teor do documento aponta na direção contrária. No entanto, como já explicitado, a lógica capitalista é em si contraditória, e para além disso, a pluralidade de concepções ideológicas e políticas dos partícipes do corpo tecnoburocrático permite interpretações mais ou menos utilitaristas da educação, iludindo a si mesmo ao pensar que encampa uma luta contra a coisificação do ser humano, considerando defender a cidadania, o que de fato é feito, caso se assuma ser a cidadania burguesa que se defende. Assim, os educadores do corpo tecnoburocrático parecem condenados a ressoar a estrutura de poder vigente, mesmo quando tentam escapar dela, por estarem completamente imersos na lógica

capitalista, como o olhar de Louis Althusser (1980) direciona, em sua Teoria da reprodução das relações de produção (SAVIANI, 2012).

Com relação aos órgãos colegiados dentro da instituição escolar, o Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem não faz menção aos Conselho Escolares ou às Associações de Pais e Mestres, limitando-se a citar os grêmios estudantis como formas de envolver os estudantes em projetos, orientando uma visão mercadológica até mesmo deste tipo de organização discente, revelando assim uma cooptação da lógica democrática pelo neoliberalismo, que utiliza de sobremaneira a ideia de projetos executados de forma colaborativa, e não coletiva, para satisfazer as demandas capitalistas por elevação da produtividade (VIEIRA, 2003) de tal modo que o grêmio é citado apenas uma vez em todo o documento, na apresentação do Laboratório de Desenvolvimento de Iniciativas Sociais ou Comunitárias:

O Laboratório de Desenvolvimento de Iniciativas Sociais ou Comunitárias busca envolver os(as) estudantes, por meio dos **grêmios**, clubes ou grupos de estudos em ações voltadas para o desenvolvimento de **projetos**, supervisionado por professor(a) orientador(a), com foco na exploração de demandas sociais/comunitárias, tendo como proposta intervenções possíveis de serem executadas em seu território. Essa busca possibilita a integração da escola com a comunidade e promove práticas colaborativas, compartilhamento de experiências, ações socioeducativas e, em especial, o protagonismo dos(as) estudantes (ALAGOAS, 2020c, p. 15).

O caráter do grêmio estudantil apresentado pode ser explicado por um movimento de despolitização da escola alagoana, que se dá de modo mais enérgico em alguns momentos históricos, como o caso da “Lei da Mordaça” (Lei nº 7.800/2016), que proibia professores de expressarem opiniões em sala de aula e tornada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2020, e em outros de modo mais brando, como o observado na desconfiguração do significado de participação e democracia na espinha dorsal do grêmio estudantil. Lima (2013) questiona a existência de democracia dentro de um Estado burguês, no qual ocorre esvaziamento dos discursos e ataques diretos ou indiretos às instituições que intencionam promover o debate social e a reflexão sobre os processos decisórios. Já Sander (2009) lembra que “a gestão democrática da educação não é uma concessão governamental, nem uma dádiva das mantenedoras de instituições privadas de ensino. Ao contrário, é uma **conquista histórica** [...]” (p. 76), enquanto Silva, Silva e Santos (2016) rememoram que “a participação dos alunos é um mecanismo necessário para a efetiva implementação da gestão democrática” (p. 546), devendo se constituir em participação ativa e plena, alcançando o nível de participação como engajamento (LÜCK, 2006).

No caso específico dos órgãos colegiados, a estratégia adotada pelo REAENP é a do esvaziamento e da perversão de conceitos. Existe menção à democracia, à participação e à intervenção na realidade. Mas isto deve ser feito de modo superficial, sem aprofundar nas causas materiais dos problemas dispostos, sem compreender a raiz das desigualdades, termo sequer mencionado no Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem ou na Portaria Seduc nº 4.904/2020. Assim, o conflito de classes é ignorado, fazendo parecer que não existe, o que entra em acordo com as linhas de pensamento neoliberais, em especial com autores clássicos dele, como Friedman (DARDOT; LAVAL, 2016). O apagamento do debate também é perceptível pela ausência dos Conselhos Escolares no REAENP, seja na Portaria Seduc nº 4.904/2020 seja no Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem. Qual o papel dos Conselhos Escolares durante momento tão crítico da história educacional? Os estudantes participarão das decisões pertinentes às suas escolas através de órgãos colegiados? Os professores deliberarão sobre as questões cruciais em situação ímpar no processo histórico? Não há respostas claras para tais questionamentos porque eles não existem nos documentos oficiais elaborados pela SEDUC-AL para o REAENP, o que indica, mais uma vez, uma noção fraca de participação intrinsecamente à tal política educacional.

Complementarmente ao Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem, a SEDUC-AL elaborou outros documentos, incluindo um material de divulgação para a comunidade escolar, a respeito do REAENP e um material interno à organização escolar tratando do Foco no Enem, voltado para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio e que substitui os Laboratórios de Aprendizagem. A análise do primeiro é valiosa por permitir entender o que o corpo tecnoburocrático que constitui a Secretaria de Estado da Educação considera como mais importante no REAENP e que deve ser priorizado em explicações para a comunidade escolar. O segundo aprofunda o Foco no Enem, expondo suas características, tendo, portanto, valor analítico. Diante do quadro, é feita análise de ambos os documentos a seguir.

O material de divulgação do REAENP para a comunidade escolar não cita democracia, participação e termos correlatos, bem como não dialoga com o papel da comunidade escolar nas decisões acerca do REAENP. Destaca alguns elementos considerados vitais dentro da política educacional, listando-os como princípios básicos. Como pode ser visto abaixo, a visão é fortemente inclinada ao gerencialismo, aludindo a temas comuns do neoliberalismo na educação: mensuração de desempenho do discente,

do docente e da escola; desenvolvimento de competências e habilidades, herdado da BNCC; apelo tecnicista, entendendo o REAENP como mero instrumento.

#### PRINCÍPIOS BÁSICOS

1. Acompanhamento e aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem;
2. Aferição do desempenho do estudante quanto à consolidação de objetos de conhecimento em cada área de estudos;
3. Desenvolvimento de competências e habilidades previstas nos documentos curriculares da rede estadual de ensino;
4. O respeito às especificidades da Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos;
5. Ser instrumento para a definição de estratégias de ação adequadas a cada estudante e às suas potencialidades (ALAGOAS, 2020d, p. 8).

Desse modo, a SEDUC-AL não faz apelo à participação da própria comunidade escolar a qual o documento é direcionado, decidindo apenas divulgar como a política educacional está organizada e o que ela pretende alcançar, atendendo tão somente a anseios neoliberais e não às preocupações da comunidade escolar, negando canais de diálogo e revisões, reforçando a visão de mundo restrita encontrada no Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem e na própria Portaria/Seduc nº 7.651/2020, apoiada na lógica do Capital do século XXI, na qual a educação é mercadoria e a escola pública oferece serviços para uma clientela, que os recebe e os consome passivamente, impedidos de sequer deliberar sobre o processo. Mas diferente do gerencialismo escolar no qual os clientes (pais e estudantes) escolhem, de acordo com a lógica de escolha de Mises, qual educação mais lhes interessa, no REAENP há apenas um serviço, que não pode ser discutido pela comunidade escolar, perfazendo o pior de dois mundos. Sendo em tudo oposto à gestão participativa e negando um elemento tido como essencial no gerencialismo, a escolha de agentes autônomos livres (LAVAL, 2019).

O documento que estrutura o Foca no Enem traz oito objetivos principais, dentre os quais nenhum dialoga diretamente com a aprendizagem coletiva, com a discussão democrática ou a participação ativa dos estudantes e outros atores escolares na tomada de decisões. Desses oito objetivos, três são unicamente destinados ao Enem: “promover a mobilização dos estudantes em relação à importância do ENEM à necessidade de preparação; orientar os estudantes em relação às regras estabelecidas para o exame; Proporcionar o trabalho com competências e habilidades exigidas na análise da redação do Enem” (ALAGOAS, 2020e, p. 2), enquanto os demais objetivos discorrem sobre o processo de ensino e aprendizagem geral, embora sejam ainda com o propósito de os estudantes realizarem o Enem. Inicialmente, fica patente que a preocupação com a

democracia inexistente nos objetivos essenciais traçados pelo documento e consequentemente não é uma questão relevante para a educação dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio submetidos ao REAENP, o que coloca tal política, uma vez mais, dentro de um campo gerencialista de interpretar a educação pública, com restrição da participação ativa e sobrevalorização das avaliações de larga escala, que tem papel duplo na forma do Enem: 1) mensurar a qualidade da educação nacional de forma sistemática, privilegiando aspectos quantitativos sobre os qualitativos, perfazendo importante instrumento da gestão gerencialista, ao compor a dimensão de Qualidade Total na gestão da coisa pública na visão neoliberal (BRESSER-PEREIRA, 1999) e 2) segregar os estudantes de acordo com estratos sociais, como evidencia estudo de Moris *et al* (2022), que correlacionou o ingresso no Ensino Superior por meio do Enem às condições socioeconômicas dos estudantes, através da análise dos capitais econômico, social, cultural e linguístico, das notas no Enem e dos cursos por aqueles cursados. Ao fazer isso, os pesquisadores traçam uma forte correlação e chegam a encontrar que os estudantes menos privilegiados têm acesso a menos de 5% dos cursos de Ensino Superior no Brasil, sendo limitados a cursos menos prestigiosos.

Ao se comprometer a validar o Enem sem indagar o seu papel social, o REAENP resguarda docentes e gestores da pressão da comunidade escolar por maior participação nas decisões, uma vez que qualquer questionamento sobre o direcionamento da educação e dos objetivos educacionais do REAENP reverbera como questionamento ao próprio Enem. Assim, mesmo quando espaços de interação entre os estudantes são previstos, estes são voltados tão somente para o Enem e para a aprovação dos estudantes no Ensino Superior, estando diretamente relacionados aos Roteiros de Estudos Semanais, não havendo compreensão do uso dos espaços virtuais para a discussão de temas condizentes à realidade escolar e para tomada de decisões de modo coletivo, como o texto que descreve o sétimo espaço do Foca no Enem, o Espaço do Estudante:

Reservado para a interação entre os estudantes, como fórum, chat, grupos em aplicativos de mensagens etc., com o objetivo de promover o compartilhamento de experiências, dúvidas e materiais de apoio entre os estudantes. Esses espaços devem ser apontados no desenvolvimento das atividades apresentadas nos Roteiros de Estudo Semanais, de forma que os alunos transitem por eles (ALAGOAS, 2020e, p. 4).

Apesar dos avanços conquanto o ingresso no Ensino Superior durante os governos de Lula e de Dilma, entre 2003 e 2015 (GENTILI; OLIVEIRA, 2013), a desigualdade no acesso ainda é elevada, como o estudo de Figueirêdo, Nogueira e Santana

(2014) demonstra. Os autores categorizaram os indivíduos que realizaram o Enem de acordo com seus *backgrounds* sociais (nível instrucional da mãe, renda familiar e instituição educacional de origem) e concluíram que “um indivíduo com baixo *background* precisa esforçar em torno de 99,38% a mais do que um indivíduo com alto *background* para estar entre os 5% com melhores notas” (FIGUEIRÊDO; NOGUEIRA; SANTANA, 2014, p. 389-390). Diante disto, o REAENP deveria considerar as desigualdades entre estudantes caso queira elevar o sucesso destes no Enem. Ao analisar o Foca no Enem, o que ocorreu foi o oposto, com a supressão das desigualdades sociais como elemento importante no processo de ingresso no Ensino Superior, ignorando que parcela significativa dos estudantes sem acesso às TIDC em casa, como apontam dados do IBGE compilados na Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) Contínua com informações de 2021, os dados de 2020 não foram coletados. Em Alagoas, dos 1,075 milhão de domicílios estimados pelo IBGE, 144 mil não possuem acesso à internet (IBGE, 2022b), o que equivale a 13,39% do total.

Para discentes dos quais são exigidos altos níveis de rendimento para ingressar no Ensino Superior, através de elevadas notas no Enem, é necessário mais que a elaboração e disponibilização de Roteiros de Estudo Semanais em formato virtual e físico. Faz-se necessária a implementação de estratégias mais incisivas, que visem expandir o acesso às TDIC pelos estudantes com mais baixos *backgrounds* sociais, à semelhança do PROUCA. Entretanto, o Foca no Enem não desenha esse tipo de solução, despreocupando-se com o abismo de condições entre estudantes ricos e pobres em Alagoas e no Brasil, uma vez que o Enem guia a competição entre estudantes de todo o país. Desse modo, a inação do governo alagoano através do REAENP contribui certamente para intensificar as desigualdades no acesso ao Ensino Superior, mesmo que superficialmente se preocupe com isso. Em oposição ao cenário alagoano, outros estados, como o Ceará e São Paulo, agiram para dirimir parte dessa desigualdade do acesso às TDIC, ao distribuir internet gratuita em *chips* (CEARÁ, 2020; SÃO PAULO, 2021). Apesar de não ser solução definitiva, sendo mera ação paliativa, a estratégia adotada pelos governos citados age na materialidade, entendendo que há problema imediato com relação ao não acesso às TDIC e busca intervir na materialidade com resolução factual.

Diante do exposto acima, soa contraditória a preocupação da Seduc-AL acerca da exclusão de estudantes, no parágrafo que encerra o documento analisado:

Por fim, destaca-se que o período é de aprendizado para todos os envolvidos no processo - estudantes, servidores, pais, sociedade -, **por isso é importante que ninguém seja excluído desse momento de construção e de ressignificação**. Assim, a instituição escola, mais uma vez, cumpre seu papel social (ALAGOAS, 2020e, p. 8).

A pandemia é então compreendida como um desafio a ser superado, e não como problema e calamidade pública, que enseja reflexão e ressignificação. Oras, é verdade que é necessário discutir e refletir sobre o significado da pandemia no cenário educacional brasileiro, mas também é verdade que é necessária ação, e não apenas individual, mas coletiva. A transformação de problemas em desafios faz parte do *modus operandi* do aparelho neoliberal, o que auxilia a desresponsabilizar entes públicos e privados, lançando à iniciativa dos cidadãos a solução dos problemas, ou melhor, a superação dos desafios impostos (DARDOT; LAVAL, 2016). No entanto, sem condições materiais não é possível superar desafio algum. A falta de acesso às TDIC não deixará de impactar na desigualdade apenas porque não é citada em documentos oficiais, bem como as dificuldades para adentrar o Ensino Superior não são dirimidas com orientações e aulas disponibilizadas *online*. A pandemia não é simples período de aprendizado, como o documento sugere, mas ponto elevado de uma soma de contradições internas aos capitalismo do século XXI. Como pode a escola cumprir seu papel social se não alcança, e nem se propõe a alcançar, todos os seus estudantes de modo adequado? E como podem as necessidades discentes serem atendidas se eles próprios não são ouvidos? Suas demandas não são levadas em conta no processo, marcando a impossibilidade de um equilíbrio entre necessidades educacionais e atendimento destas.

Apesar de incorporar uma visão gerencialista de educação, o Foca no Enem traz certos elementos que remetem a gestão participativa, mais especificamente no propósito do ensino. A despeito de priorizar os conteúdos contemplados no Enem, há outras preocupações. É o que revela a organização do Roteiro de Estudo Semanal, o principal instrumento de trabalho docente e discente para o Foca no Enem, dentro do REAENP. Este instrumento pode incluir temas transversais, dentre os quais é citado **cidadania e civismo**, junto de meio ambiente, ciência e tecnologia, economia, saúde, multiculturalismo e identidades. Ainda, ao discorrer acerca das atividades que o Roteiro de Estudo Semanal abrange, o texto do Foca no Enem ressalta que aquelas devem estimular “a autonomia, a criatividade, a reflexão, a criticidade, o respeito mútuo e a **integração com a comunidade**, a fim de levar o aluno a posicionar-se como **cidadão**”

**crítico**, propondo soluções para demandas do cotidiano” (ALAGOAS, 2020e, p. 5).

Entretanto, é importante compreender que a interpretação de cidadania dentro de uma lógica neoliberal se distingue daquela presente no pensamento democrático, uma vez que a cidadania plena capitalista dispensa a coletividade como elemento essencial (BROWN, 2018), deixando em dúvidas o que é a integração com a comunidade da qual o documento diz. Será uma integração em um processo de debates e decisões coletivas ou a articulação de vontades individuais em um cenário mercantilizado? Baseado no teor do restante do documento e nos outros diretamente relacionados ao REAENP, é possível concluir que o segundo corresponde melhor à realidade material. Desse modo, integração com a comunidade diz respeito mais à formação de mão de obra que corresponda às expectativas da comunidade, em especial o mercado concorrencial, através de prestação de serviços comercializáveis criados pelos próprios estudantes.

### **3.8 Parecer CNE/CP nº 11/2020**

Aprovado em 7 de julho de 2020, o Parecer CNE/CP nº11/2020 atualiza a discussão sobre a educação brasileira durante a pandemia, dando continuidade ao que fora iniciado no Parecer CNE/CP nº 5/2020. Neste documento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma ser a redução das desigualdades um de seus objetivos, refletindo valores presentes na legislação e em normas nacionais. Daí a importância de analisar o texto citado, a fim de compreender de que desigualdades o CNE discorre, bem como a que cidadania se refere e de que modo este parecer se conecta ao último que trata sobre a pandemia, o Parecer CNE/CP nº 5/2020.

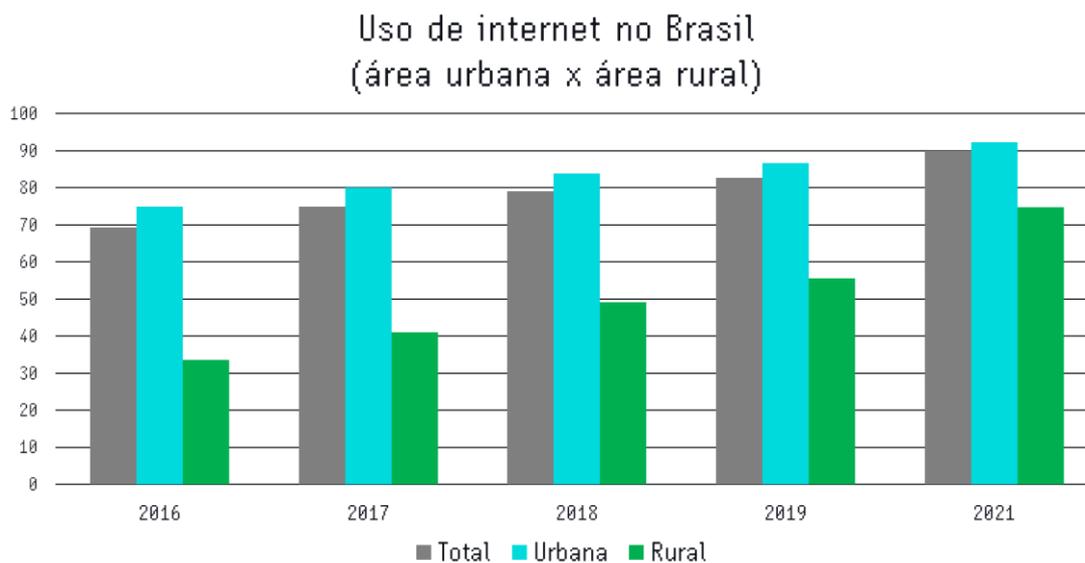
Infelizmente, desde o Parecer CNE/CP nº 5/2020 não houve aumento de preocupação do CNE com a expansão do acesso à cibercultura por parte de estudantes, orientando em outra direção, ao se preocupar, com razoabilidade, no gradual retorno de atividades presenciais em detrimento de atividades não presenciais. A partir das percepções de Lévy (1999) e Santos (2019) incorre daí uma falha de planejamento, pois as atividades não presenciais devem ser entendidas como parte essencial de um cultura que se estabelece em mundo complexo e globalizado, sendo imprescindível para a integração na vida social pautada pela cibercultura, devendo haver esforços educacionais para utilizar as forças *online* na educação de maneira permanente. Não é isso que o Parecer CNE/CP nº 11/2020 orienta, como o trecho a seguir deixa evidente, ao não apresentar a segunda preocupação, concernente ao aumento do acesso às TDIC:

Está claro que, na oportunidade da possibilidade de retorno às atividades escolares presenciais, essas deverão estar repletas de cautelas e cuidados sanitários, mas também atentas aos aspectos pedagógicos. Nos apresenta, também, a possibilidade da continuidade das atividades não presenciais em conjunto com possíveis atividades presenciais, de forma a ampliar ou complementar a perspectiva de aprendizado e a corrigir ou mitigar as dificuldades de acesso à aprendizagem não presencial (BRASIL, 2020e, p. 2).

Com relação à articulação democrática, o CNE se posiciona de maneira favorável, ao referenciar como exemplares ações dessa natureza pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que “recomendam a constituição de comitês estaduais articulados com seus respectivos municípios” (BRASIL, 2020e, p. 19) para a formulação de protocolos unificados para o retorno às atividades presenciais em escolas públicas e privadas, das redes municipais e estaduais, indo de encontro com objetivos do Regime de Colaboração, presente no Plano de Desenvolvimento da Educação (KRAWCZYK, 2008), e que ao articular entidades de ensino para discutir um determinado tema promove um fortalecimento da gestão democrática, devendo para ser concretizada enraizada dentro de cada escola. No entanto, o protagonismo de estudantes e famílias não é sugerido pelo CNE, limitando a comunicação entre tais grupos e os educadores a não mais que orientações: “Os sistemas de ensino, redes de ensino e escolas devem preparar informes claros de comunicação permanente com as famílias, estudantes e professores: antes, durante e depois da reabertura” (BRASIL, 2020e, p. 20). Assim, sintetiza-se o que o posicionamento do CNE é revelador com relação à sua perspectiva acerca da participação indireta na tomada de decisões, dando-lhe um caráter democrático, mas não completamente, alinhando-a a uma democracia representativa, na qual os dirigentes de instituições de ensino, como diretores, e o corpo tecnoburocrático são tomadores de decisão, podendo ou não coletar as reflexões de outros atores do cenário educacional, mas sem nenhum atrelamento. Enfim, representam o todo, mas não o tomam, espelhando o perfil de uma democracia representativa e não de uma democracia direta, uma possibilidade descartada pelo CNE para escolas e redes de ensino. Por fim, o Parecer CNE/CP nº 11/2020 aprofunda similaridade com o Parecer CNE/CP nº 5/2020, pois ambos afloram uma preocupação maior com relação a composição de órgãos colegiados de nível mais elevado, composto por representantes da classe docente e do corpo tecnoburocrático e menos com os atores na totalidade, como os estudantes e seus familiares, professores e funcionários.

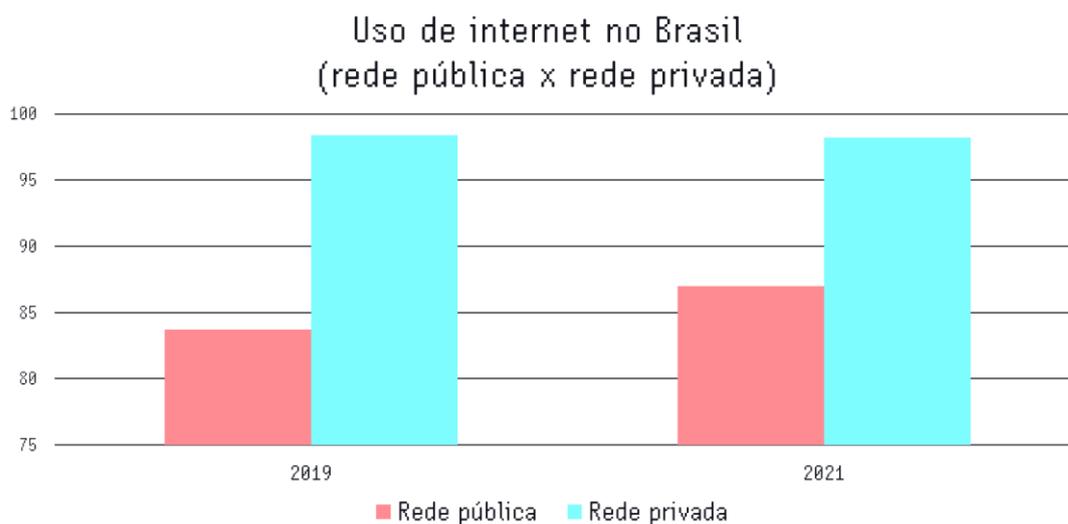
Em meio aos avanços neoliberais na educação através de mecanismos diversos, inclusive o superdimensionando das avaliações externas, o CNE apresenta um posicionamento radical, que compreende as particularidades da situação pandêmica ao recomendar “evitar avaliações externas para efeito de avaliação do desempenho das redes ou sistemas de ensino em 2020” (BRASIL, 2020e, p. 24). Uma vez que as desigualdades existem, tratar com igualdade os desiguais, inclusive em avaliações de larga escala, apenas expande tais desigualdades socioeconômicas, uma vez que estudantes e redes de ensino mais preparadas para lidar com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) tendem a ter vantagem neste tipo avaliação de desempenho, acirrando as disputas e elevando as chances de responsabilização dos menos favorecidos pelo baixo desempenho, como o próprio Parecer CNE/CP nº 11/2020 deixa claro ao levantar dados acerca da perda relativa de aprendizagem entre grupos com maior e menor acesso às TDIC durante a pandemia, fato reforçado por relatório publicado em conjunto pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial (WORLD BANK) acerca da situação da educação global durante 2020 (UNICEF; UNESCO; WORLD BANK, 2021). As avaliações em larga escala, realizadas sem cuidado com essas questões também podem levar ao aumento da reprovação e da evasão escolar, o que acarreta em grave prejuízo tanto para os estudantes quanto para as próprias redes de ensino, sendo as mais suscetíveis a isso aquelas que contemplam estudantes com menos acesso às TDIC durante a pandemia, constituindo assim redes, escolas e estudantes de regiões mais pobres e da zona rural, historicamente defasados conquanto ao acesso à computadores e internet, como revelam dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD Contínua (IBGE, 2022b) e organizados nos gráficos abaixo:

Figura 2. Gráfico do uso de internet no Brasil em área urbana e área rural entre 2016 e 2021.



Fonte: o autor. Dados retirados de IBGE (2022).

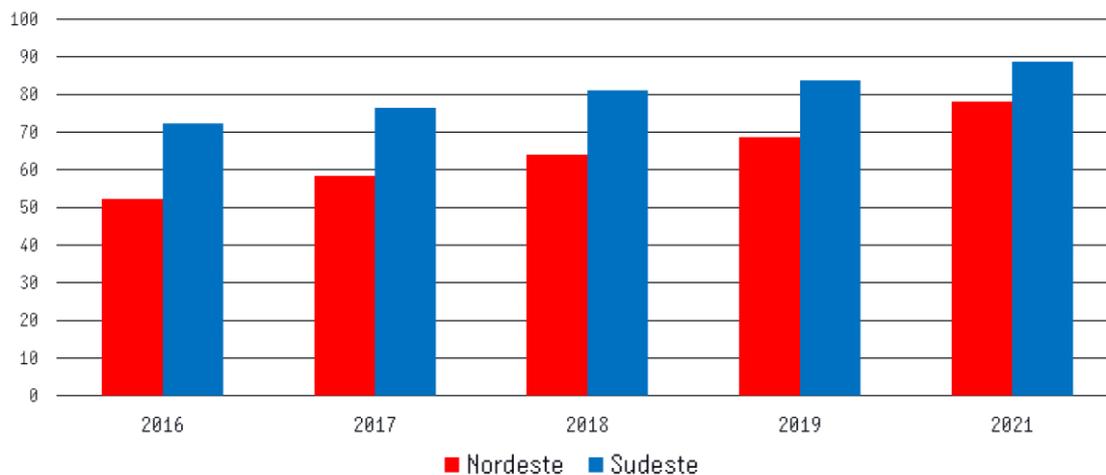
Figura 3. Gráfico do uso de internet em escolas da rede pública e rede privada no Brasil em 2019 e 2021.



Fonte: o autor. Dados retirados de IBGE (2022).

Figura 4. Gráfico do uso de internet na regiões Nordeste e Sudeste entre 2016 e 2021.

### Uso de internet no Brasil (Nordeste x Sudeste)



Fonte: o autor. Dados retirados de IBGE (2022).

Assim, ao dispensar as avaliações em larga escala, o CNE reconhece as desigualdades existentes e o peso daquelas para as reforçar, promovendo esforço, mesmo que reduzido, para estabelecer um diálogo democrático que permita as reflexões com certo distanciamento dos pressupostos neoliberais, em especial o das avaliações de desempenho constantes e quase irrefreáveis, que por vezes são improdutivas, mesmo dentro da lógica capitalista (LAVAL, 2019).

Com relação à formação inicial e continuada de professores para o uso de TDIC na educação, o CNE através do Parecer CNE/CP nº 11/2020 resgata um dado preocupante, a partir de pesquisa do Instituto Península, que apontou 83% dos professores brasileiros se sentindo despreparados para o ensino virtual, desejando uma melhor formação continuada nesse sentido (PENÍNSULA, 2020). O mesmo relatório do Instituto Península aponta que apenas 12% dos professores brasileiros lecionaram aulas à distância de modo remoto. Tais dados são conflitantes com as aspirações de políticas públicas para a disseminação de TDIC na educação, especialmente nas escolas públicas. De acordo com o MEC, em 2010, 300 mil professores recebiam formação continuada voltada para o ensino por meio de TDIC, dentre os quais oito mil através do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) (MEC, 2011), que além de fornecer *laptops* para estudantes de escolas públicas, pretendeu também aumentar a familiaridade de docentes com TDIC em sala de aula, tendo o programa em seu plano de ação a “preocupação com a formação dos professores para orientá-los na elaboração de práticas inovadoras e na apropriação dos

recursos tecnológicos no cotidiano escolar (SPAGNOLO, 2013, p. 46). Além do PROUCA, o Programa Educação Conectada, de forte viés neoliberal e instituído em 2017, durante o breve governo Temer, também se propõe a consolidar a formação continuada de educadores na área de TDIC. Diferente do PROUCA, o Programa Educação Conectada coloca este objetivo no próprio texto do decreto que o cria, mais especificamente em seu novo princípio: “IX - incentivo à formação de professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia” (BRASIL, 2017a, p. 2) e em duas de suas ações previstas: “III- oferta de cursos de formação de professores para o uso da tecnologia em sala de aula; IV - oferta de cursos de formação de articuladores para apoiar a implementação da Política” (BRASIL, 2017a, p. 2). Ora, se em 2020, quase uma década após a criação do PROUCA e três anos após o nascimento do Programa Educação Conectada, a formação docente no Brasil voltada para as TDIC é preocupação do CNE pela precariedade desse tipo de formação, fica evidente que estas duas políticas educacionais não foram implementadas como pretendido, ficando muito aquém deste objetivo em específico.

No entanto, o problema concreto parece recair sobretudo na descontinuidade dos programas, sendo possível traçar um paralelo entre os programas e o panorama de atuação dos governos Lula e Dilma em contraposição com os governos Temer e Bolsonaro. Isto pois, em 2011, o Ministério da Educação afirmava haver 300 mil professores da Educação Básica (EB) em processo de preparação para uso das TDIC. Considerando o universo de professores da EB no Brasil de 2 milhões de pessoas em 2011, de acordo com dados do Censo Escolar de 2011 (INEP, 2012), houve pouco ou nenhum avanço na formação continuada para as TDIC após o governo Dilma, uma vez que os 300 mil professores mencionados pelo MEC em 2011 perfaziam 15% do universo naquele ano, houve provável decréscimo na formação continuada voltada para as TDIC entre 2011 e 2020, o que justificaria os 83% de professores que não se sentiam preparados para utilizar este tipo de recurso em sua ação docente. Tendo matizes diferentes dentro da linha neoliberal, os governos Temer e Bolsonaro são mais incisivos em desmontar a educação pública, agindo em profusão para redução de sua qualidade, forçando piora da percepção pública com relação aos serviços públicos, facilitando a privatização de escolas e redes de ensino inteiras (BOITO JR., 2020). Este *modus operandi* não é novo, tendo sido apresentado no Reino Unido (BALL, 2011), nos Estados Unidos e França (LAVAL, 2019) e mais recentemente no território brasileiro (SAMPAIO, 2016), apresentando durante a pandemia o resultado dessa lógica perversa, com a desigualdade social e de acesso às

TDIC se convertendo diretamente em negação de acesso à educação de qualidade, ignorando assim o direito subjetivo à educação previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, embora seja difícil o caracterizar legalmente, a ação política dos governos Temer e Bolsonaro é inconstitucional, pois sutilmente nega o acesso à educação. Infelizmente, o CNE, apesar de sua posição geralmente democrática, alinha-se parcialmente a esses governos, ao não questionar acerca das raízes da desigualdade durante a pandemia, não promovendo um debate amplo e democrático em torno do acesso às TDIC, que como colocam Lévy (1999) e Santos (2011), são essenciais às sociedades contemporâneas. O CNE intima para o mais breve retorno às atividades presenciais, o que deve ser feito, sem dúvidas, mas por outras razões, como pode explicar Miguel Arroyo (2013) ao tratar das competências socioemocionais. No entanto, a pandemia de Covid-19 tornou mais óbvio o evidente: o universal sem totalidade não é passageiro e a cibercultura é parte da cultura humana a partir de seu nascimento. Negar o acesso a ela é também negar a cidadania plena.

### **3.9 Lei nº 14040/2020**

Publicada em 18 de agosto de 2020, a Lei Federal nº 14.040/2020 parece ser uma tentativa de o governo federal impor uma realidade que foge da materialidade, afirmando no segundo parágrafo do seu artigo segundo, que a reorganização dos calendários escolares deve obedecer “aos princípios dispostos no art. 206 da Constituição Federal, notadamente a **igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas**, e contará com a participação das comunidades escolares para sua definição” (BRASIL, 2020f, p. 1). Ora, como já visto, o acesso à educação formal durante a pandemia foi demasiado vinculado ao acesso às TDIC, tendo uma adequação parcial das redes de ensino ao cenário que se desdobrou. Também é verdade que uma parcela considerável dos estudantes teve o seu acesso prejudicado pela não conexão à internet ou por não dispor de dispositivos eletrônicos, notadamente os estudantes de escolas públicas, de zonas rurais e de regiões mais pobres, como o Nordeste. Sendo assim, a igualdade de condições para o acesso à educação formal se tornou impossível, pelas restrições já mencionadas. Ainda, no mesmo texto é lembrada a necessidade de as comunidades escolares participarem do processo de reorganização dos calendários. No entanto, a participação de *toda* a comunidade não é ressaltada pelos textos referentes ao REAENP, havendo, portanto, uma discrepância entre políticas educacionais locais e nacionais.

### 3.10 Parecer CNE/CP N° 15/2020

Aprovado em 6 de outubro de 2020, o Parecer CNE/CP n° 15/2020 atualiza o debate iniciado pelo Parecer CNE/CP n° 5/2020 e continuado no Parecer CNE/CP n° 11/2020, trazendo revisões dos textos anteriores, bem como a inclusão de legislações, algumas derivadas do entendimento do próprio CNE. Além disso, é valioso por apresentar a visão do Ministério da Educação (MEC) acerca dos Pareceres CNE/CP n° 5 e CNE/CP n° 11. A manifestação do MEC foi realizada por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e indica uma visão alienante acerca da educação durante o período pandêmico, indicando que a pandemia foi em certa medida benéfica. Segue parte do texto:

Presidindo um webinar com a participação de 159 participantes de 33 países, Yumiko Yokozeki, diretora do Instituto de Capacitação da UNESCO da África, **enquadrou o contexto de uma maneira positiva**, ao mesmo tempo em que enfatizou a importância dos governos apoiarem seus professores. “Como a necessidade é a mãe da invenção, **essa situação pode se tornar uma oportunidade para professores e alunos se tornarem mais empoderados, criativos e inovadores**”, disse ela. É importante destacar que **o prejuízo**, incalculável, **solapa por igual a todos os estudantes**, que ficam sem o acesso a escola e ao ensino presencial (BRASIL, 2020g, p. 72).

O texto acima é de diversos modos revelador e demanda uma análise longa acerca de vários aspectos que ressalta. Primeiramente, o INEP, e por consequência o MEC, entendem a situação que permeia o Ensino Remoto Emergencial e o REAENP como criadora de *oportunidades*, alinhando-se claramente ao discurso neoliberal, que transfigura problemas em desafios que devem ser superados por mentes empreendedoras, concluindo-se que aqueles que não o fazem são, portanto, incapazes, não empreendedores, de algum modo inferiores (DARDOT; LAVAL, 2016; BROWN, 2018). Essa linha de pensamento é problemática, pois ignora as particularidades de cada rede de ensino, escola e estudante, desconsiderando a desigualdade no acesso às TDIC, apresentadas anteriormente (IBGE, 2022b), através de dados coletados pelo próprio governo federal. A partir desse fato, incorre-se duas possibilidades: ou o MEC desconhece a situação dos seus próprios estudantes ou age de má fé, negando as desigualdades e afirmando que uma tragédia sanitária pode ser benéfica para a educação em um país desigual como o Brasil. Ademais, diferente do que o texto poderia sugerir, não houve investimentos na expansão da conectividade por parte dos estudantes, nem mesmo havendo indicação da necessidade de o fazer. A inexistência desse movimento ocorreu

tanto na esfera federal, quanto na esfera estadual, especificamente em Alagoas, não se desviando o REAENP de uma interpretação nacional de Ensino Remoto Emergencial.

Lévy (1999) na década de 1990 compreendia a importância que a internet, as TIDC em geral e a própria cibercultura teriam no tecido social, sendo imprescindível e delineando possíveis revoluções educacionais. Durante 2020, o ano inicial da pandemia de Covid-19, o MEC não acena para ingressar os estudantes mais pobres nessa mesma cibercultura, cuja existência não apenas admite, mas sua importância. Entretanto, nem todos tem acesso a ela, e isso não é visto como problemático, nem mesmo como um *desafio* pela esfera federal, conectando com a lógica gerencialista e agressivamente neoliberal do MEC durante o governo Bolsonaro, em um jogo de todos contra todos, típico da estrutura capitalista (MÉSZÁROS, 2008). Jogo, aliás, em que ocorre uma perversão das regras, alegando-se uma suposta meritocracia, quando o INEP afirma que a pandemia afeta todos por igual, incorrendo em uma falsidade, que novamente pode ser explicada por desconhecimento da própria realidade, o que demonstraria certo nível de incompetência administrativa, ou negação intencional dela, o que leva à conclusão mais sombria, ou seja, um perfil desumano e desumanizador do INEP e do MEC.

Ainda, o texto é desavergonhado ao florear a oportunização para professores e estudantes de serem mais criativos, empoderados e inovadores. A pergunta é como fazer isso tendo mínimas condições materiais e estando imerso em uma realidade imprópria, na qual a condição socioeconômica da população brasileira se precariza e a fome volta a ser uma ameaça para muitos brasileiros, com o consumo *per capita* das famílias despencando durante o ano de 2020 e a insegurança alimentar alcançando 55,2% da população brasileira (IBGE, 2022c). Adiciona-se ao contexto do REAENP o nível de extrema pobreza do Nordeste, que concentra 53,2% dessa população no Brasil (IBGE, 2022c), tornando a situação nordestina, e conseqüentemente alagoana, ainda mais grave. Daí surgem reflexões: como ser criativo e inovador para ensinar e aprender com TIDC sem acesso a elas? Como ser empoderado em situação econômica deplorável, sob o fantasma da insegurança alimentar? No entanto não é com essas questões e com esse público que se preocupa o MEC, mas sim com os docentes e discentes que podem utilizar as TIDC durante a pandemia de modo *criativo e inovador* para alcançar um maior *empoderamento* sobre os mais pobres. Leia-se, elites nacionais, em especial do centro econômico do país, perfazem o público-alvo do poder federal. É esse grupo que se pretende satisfazer, como é tradição na política brasileira (BOSI, 1992).

Em outro trecho, o MEC marca seu compromisso vital com as avaliações externas e o uso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como parâmetro essencial para mensurar a qualidade educacional, fazendo uma comparação ímpar com o cenário chinês

Observando o caso da China, o seu difícil vestibular, “gaokao”, que é similar ao Enem, notamos que o mesmo, que é aplicado no primeiro semestre, foi adiado em apenas um mês, e isso porque deveria ser realizado em junho, sendo adiado para a primeira semana de julho, por causa da pandemia do COVID-19. Logo, **não haverá prejuízo aos estudantes de baixa renda, direta e especificamente relacionado a Pandemia, que possa justificar o adiamento do Enem**, visto que a falta de aulas presenciais atingirá a todos igualmente (BRASIL, 2020g, p. 72).

Primeiramente, é importante destacar serem difíceis comparações entre a China e qualquer país capitalista, como o Brasil, sendo provável a caída em uma comparação descabida, uma vez que a experiência socialista chinesa é muito singular, não havendo paralelos diretos com a organização neoliberal de países ocidentais, como o caso brasileiro (JABBOUR, GABRIELE, 2021). A partir desse ponto, é possível uma tentativa de inferir do texto acima a visão do MEC acerca do Enem. Utilizando o caso chinês como exemplo, o governo federal indica a possibilidade de realizar a maior avaliação nacional em pouquíssimo tempo após o início da pandemia. Ora, a China é um país diverso e com uma lógica socioeconômica que diverge em diversas ordens da organização brasileira. A capacidade chinesa de mobilizar o aparato burocrático para realizações de ordem colossal é muito distinta da brasileira. Nota-se, ademais, a ironia, uma vez que o governo Bolsonaro, em especial na figura de seu ministro da Economia, Paulo Guedes, criticou duramente o papel do aparelho estatal, advogando por um Estado mínimo, de perfil neoliberal. No entanto, este mesmo aparelho estatal serve de exemplo quando é conveniente, revelando uma falta de coerência argumentativa.

No trecho delineado acima, retirado do Parecer CNE/CP nº 15/2020, o tema da igualdade no impacto da pandemia reaparece, afirmando não haver justificativa plausível para o adiamento do Enem pois *a falta de aulas presenciais atingirá a todos igualmente*. Ora, como já visto, isto é falacioso, partindo de uma premissa de igualdade de condições socioeconômicas, cujo parâmetro decisivo é o acesso às TDIC, o que é confirmado por estudo da UNICEF, UNESCO e WORLD BANK (2021) que relaciona o menor aprendizado e mesmo reversão de aprendizado ao menor acesso às TDIC. Portanto, é impossível alegar que os estudantes foram igualmente afetados pela pandemia de Covid-19 em 2020, da mesma forma que é injustificável alegar a igualdade de competição dos discentes que realizaram o Enem dado abismo socioeconômico existente entre pobres e

ricos, entre aqueles sem acesso às TDIC e os que vivem dentro da cibercultura. A visão limitada do MEC conquanto o problema apresentado não é fruto de desconhecimento, mas faz parte de um projeto neoliberal, que pretende culpabilizar a classe dominada, justificando assim a desigualdade e em última instância a miséria material (BROWN, 2018).

Além, a própria classe trabalhadora é dividida e instigada a lutar entre si, aproximando ideologicamente burguesia e pequena burguesia para se contrapor aos trabalhadores mais precarizados. Havendo nos últimos anos, durante os governos de Lula e Dilma, um incremento de trabalhadores precarizados com elevada formação, o que fora realizado pela abertura e fortalecimento de universidades públicas e pelas parcerias público-privadas com instituições privadas de Ensino Superior (GENTILI; OLIVEIRA, 2013), a burguesia, junto da classe média, entendem a pandemia de Covid-19 como um modo de reverter esse processo de maneira ainda mais intensa do que fora realizado sob a égide do governo Temer e do primeiro ano do governo Bolsonaro (AGUIAR, 2020), segregando os mais pobres, os menos pobres e os ricos, deixando os dois últimos em um grupo apto a adentrar no Ensino Superior através do Enem e outros meios de ingresso ao mesmo tempo que nega materialmente tal direito aos mais pobres. Assim se consolida o projeto neoliberal, tal qual idealizado e executado em outras experiências, como a chilena em 1981, sob a autoridade de um regime militar ditatorial (DONOSO DÍAZ, 2005) com a justificativa de melhorar a qualidade da educação, e como a estadunidense, sob a autoridade empresarial e dos conglomerados educacionais pervertendo movimento popular de empoderamento das comunidade escolares na década de 1980 (BORGES, 2004).

O MEC assegura sua posição autoritária com relação à educação, o que é sumarizado na seguinte afirmação: “Cumprir esclarecer que todos os procedimentos realizados no âmbito do ENEM constituem competência legal exclusiva do INEP” (BRASIL, 2020g, p. 68), em resposta a texto do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que discorre sobre a necessidade de articular nacionalmente medidas que venham a garantir “uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações que serão enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam das avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional” (BRASIL, 2020d, p. 20), dispensando assim qualquer participação popular, mesmo no formato representativo, através de órgãos colegiados como o CNE, bem como negando o interesse

das redes de ensino estaduais e municipais, escolas e comunidade escolar, que não podem influenciar na formulação e aplicação do Enem durante momento crítico de emergência sanitária. Assim, o MEC do governo Bolsonaro reafirma ser alheio à democracia e aos interesses da população, fechando-se e atendendo apenas às demandas do corpo tecnoburocrático e do empresariado, que deve ser satisfeito sempre que possível. Ainda, o INEP e o MEC transparecem incômodo pelo CNE não compartilhar de visão tão limitada de educação e não ignorar as desigualdades socioeconômicas que dificultam a realização do Enem, descrevendo que o “Parecer 05/2020 do CNE, não abriu a possibilidade de **flexibilização do rigor** de todos os pressupostos técnicos de realização da prova [Enem]” (BRASIL, 2020g, p. 73).

Enquanto o CNE não adere à visão do MEC com relação à educação e ao Enem, como visto nos textos do Parecer CNE/CP nº 5/2020 e do Parecer CNE/CP nº 11/2020, a SEDUC-AL o faz completamente, demonstrando que a perspectiva do MEC foi bem pelo corpo tecnoburocrático educacional de Alagoas, estando enraizada na construção do REAENP, como é possível perceber ao comparar os trechos abaixo, que discutem sobre o Enem, por parte do MEC, e sobre o Projeto Foca no ENEM, por parte da Seduc/AL:

Outrossim, convém lembrar ainda que, embora não seja uma boa prática pedagógica, pois inverte a lógica de que o principal é a aprendizagem, sendo a avaliação tão somente um instrumento para sua ratificação ou retificação, contudo, entendendo o presente cenário e o fato de ser o ENEM evento decisivo para a consecução do objetivo de conquistar o acesso ao ensino superior, o CNE poderia apontar, em seu parecer, para que as redes dessem ênfase na disponibilização de conteúdos que trabalhem, prioritariamente, os conhecimentos associados às competências e habilidades constantes das matrizes de referência do ENEM, de modo a permitir maior objetividade na preparação dos concluintes do Ensino Médio, para prestar o referido exame com maior probabilidade de sucesso (BRASIL, 2020g, p. 73).

O projeto Foca no ENEM é um espaço de estudo complementar ser desenvolvido pelas unidades escolares que ofertam Ensino Médio da rede estadual de Ensino, com o objetivo de mobilizar e preparar os estudantes da 3ª série para o Enem 2020. Nessa perspectiva, cada escola deve disponibilizar espaço/s de aprendizagem.

Observa-se a necessidade dos nossos estudantes do Ensino Médio em se preparar para fazer uma boa prova no ENEM (ALAGOAS, 2020e, p. 1)

### **3.11 Publicações da SEDUC-AL sobre o REAENP em seu *site* oficial**

Ao longo do período pandêmico, a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas se comunicou com a população através de diversos meios, como portarias, redes sociais e publicações em seu *site* oficial. Tais publicações trazem informações relevantes acerca da visão de mundo dos que constituem este corpo tecnoburocrático, de modo que tal

material foi incluso para melhor entendimento da natureza do REAENP. Um total de sete publicações, entre abril de 2020 e março de 2021, foram selecionados para análise de acordo com os pares dialéticos. Dada a variedade de temas abordados nas publicações, estas não foram diretamente enquadradas nas categorias de análise da análise de conteúdo estabelecida, sendo utilizadas como referência para a categorização dos demais documentos analisados. A seguir, um histórico do REAENP através das sete publicações mencionadas.

**Publicação 1: Mobilização de professores e alunos possibilita continuação dos estudos na rede estadual**, de 22 de abril de 2020.

Este primeiro texto ressalta a cultura da martirização, tomando a exceção como regra, destacando os docentes que fazem esforço descomunal para prosseguir o ensino, mesmo com condições materiais insuficientes e questões trabalhistas não esclarecidas. A SEDUC-AL, por meio desta publicação, deixa claro que espera dos professores, mesmo em situação tão singular e frágil, não menos que a excelência no ensino e a manutenção da produtividade. Constrange assim aqueles que não conseguiram, por razões diversas, alcançar as expectativas da SEDUC-AL, reforçando o *modus operandi* da estrutura burocrática estatal dirigida pelo neoliberalismo, de modo a estabelecer que todos os trabalhadores devem realizar suas ações, independente da precariedade apresentada na materialidade, retomando prática observada a partir da onda neoliberal global (DARDOT; LAVAL, 2016) e se conectando aos objetivos traçados pela reforma gerencial de 1995, situação que não parece ter se alterado muito ao longo do tempo ou em diferentes espaços, como Castro (2000) demonstra, ao retratar os profissionais “heroicos” em estudo realizado no Rio Grande do Sul. Para além disso, nenhuma menção à participação de professores, gestores, estudantes ou comunidade escolar no delineamento do REAENP é feita no texto, limitando-se enaltecer a execução exemplar da política educacional, sem refletir se o próprio é válido para a realidade alagoana.

**Publicação 2: Alagoas é destaque nacional em guia de boas práticas de educação**, de 01 de julho de 2020.

A reforma gerencial de 1995 traz como um dos elementos mais importante a participação da sociedade civil através de organizações sociais (sem fins lucrativos) e de empresas privadas. Aprofunda neste tema Bresser Pereira, sugerindo que a atuação dessas entidades é capaz aperfeiçoar a burocracia estatal, devendo estar inseridas no âmbito do

próprio Estado, seja através de parcerias, seja através de prestação de serviços. Assim, sendo o REAENP influenciado pela reforma gerencial de 1995, não é estranho que haja nesta segunda publicação um destaque para o reconhecimento das ações da Seduc-AL, e não das escolas, realizado por duas instituições privadas: Institutos Sonho Grande e Natura. A gestão participativa demanda que setores da sociedade civil atuem na educação pública, mas de modo deliberativo, com ampla discussão e sem prevalência de interesses econômicos sobre os sociais (PAULA, 2005). No entanto, não é isto que a Publicação 2 indica, ao citar apenas instituições privadas, sendo uma delas diretamente ligada à empresa com fins lucrativos, o Instituto Natura, derivado da empresa paulista Natura. Sendo empresa bilionária, difícil conceber que ela não se deixe influenciar por interesses próprios ao lidar com a educação nacional, seja por meio de parcerias, seja por meio de investimentos diretos no setor. A participação de entes privados, seja sem fins lucrativos ou não, reforça o discurso de redução do Estado, discursando-se por um lado o aumento de investimentos na educação e por outro a redução da participação estatal nesses investimentos, abrindo espaço para a iniciativa privada. Silva, Silva e Santos (2016) lembram que “mais recursos referem-se à participação da sociedade civil (**empresários**) na contribuição da oferta de uma educação pública” (p. 536). Cabe ressaltar ainda que as denominadas práticas exitosas por parte das escolas ao executar o REAENP não foram descritas, tendo espaço curto dentro da matéria, informando tão somente que foram apresentadas em evento promovido pela Secretaria de Educação, o que vai de contramão à concepção participativa de gestão, que tende a privilegiar ações locais, que partem das próprias escolas, tendo auxílio de uma gestão central, mas sem cair na centralização (CASASSUS, 1995).

Publicação 3: **SEDUC promove lançamento estadual do Prêmio Gestão Escolar**, de 10 de julho de 2020

A publicação trata sobre o lançamento oficial do Prêmio de Gestão Escolar (PGE) em Alagoas, que ocorre com a participação de Marisa Costa, Mestre em Educação e Consultora de Políticas Educacionais da Fundação Lemann, organização controversa na educação por seu papel na privatização educacional, realizando incursões na educação pública, oferecendo assessoria ao Programa Educação Conectada, inclusive durante a pandemia (BRITO; MARINS, 2020). Uma participante, Glauciane Veiga, coordenadora do PGE pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) resgata a percepção dos educadores como mártires que dedicam a vida para superar os “desafios” trazidos

pela pandemia e enfrentados durante o REANP: “Nossos educadores são heróis e se reinventam todos os dias.” (ALAGOAS, 2020f, p. 3). Ironicamente, Marisa Costa, representante da Fundação Lemann, foi a única a ter fala destacando a necessidade da ação coletiva para lidar com o cenário pandêmico, embora não escape a converter problema em desafio, demonstrando uma visão neoliberal da situação:

Empatia e coletividade são palavras estratégicas para esse momento e que ajudam a driblar os desafios atuais. E neste cenário, o Prêmio Gestão Escolar se torna ainda mais importante, pois, como todos estamos vivendo esse desafio ao mesmo tempo, é fundamental que as escolas compartilhem o que tem feito para enfrentá-lo” (ALAGOAS, 2020f, 2020, p. 4).

Outro termo comum na governamentalidade neoliberal é a inovação, que aparece tanto na BNCC, quanto nos documentos ligados ao REAENP. Também presente no discurso de gestores, que buscam inovação das unidades escolares para alcançar os estudantes, mas limitam a inovação de práticas pedagógicas e não da própria gestão, ignorando a possibilidade de fazer discussões amplas por meio de democracia digital, com caráter de democracia direta e dispensando o papel da comunidade escolar na tomada de decisões.

**Publicação 5: SEDUC promove reunião virtual com gremistas da rede estadual, de 30 de julho de 2020.**

A ação fundamental de órgãos colegiados dentro dos espaços escolares fica evidente com o escopo de atividades realizadas pelos Grêmios Estudantis. Apesar da Seduc-AL não reservar espaço para os Grêmios nos documentos oficiais do REAENP, um Encontro virtual entre gremistas da rede estadual e a secretária de Estado da Educação, Laura Souza, demonstrou algumas das possibilidades da articulação democrática para o enfrentamento de problemas da comunidade escolar. Ao estabelecer canais de escuta, mesmo que frágeis, como o encontro supracitado, a Seduc-AL faz possível o diálogo livre entre o corpo tecnoburocrático e os atores educacionais mais ativos, os discentes. Além disso, as ações realizadas pelas escolas com a participação ativa de Grêmios Estudantis revelam uma capacidade ímpar de solucionar problemas que o REAENP não se compromete a enfrentar de modo incisivo, como se destaca no seguinte trecho:

Os gremistas também aproveitaram a ocasião para falar de algumas ações que tem desempenhado neste período de quarentena. É o caso de Clarissa Atanzio e Júlia Maria, cujas escolas têm buscado expandir seu alcance junto à comunidade escolar a partir dos meios de comunicação. “Nossa escola fez uma parceria com a Rádio Penedo e, duas vezes por semana, direção, professores e grêmio levam informes aos estudantes sem acesso à internet”, contou Clarissa.

“Já tínhamos o nosso jornal e estamos usando nossas redes sociais e canais do Youtube para discutir temas relevantes”, diz Júlia (ALAGOAS, 2020g, p. 3).

Publicação 6: **Secretária Laura Souza se reúne com professores da rede estadual**, de 13 de agosto de 2020

Tal qual a organização do próprio Ensino Remoto Emergencial em Alagoas, a preocupação maior da Seduc-AL meses após o início da pandemia e do REAENP diz respeito ao retorno às aulas presenciais que a situação atual ou aos impactos de médio e longo prazo do REAENP, como é indicado no texto a seguir, sobre encontro realizado entre a secretária de Estado de Educação, Laura Souza, e professores da rede estadual:

Na ocasião, a secretária destacou a importância do momento, frisando que a Seduc tem dialogado com diversos segmentos da comunidade escolar, assim como autoridades sanitárias, órgãos de controle e sociedade como um todo para buscar uma forma de se construir uma estratégia de volta às aulas que não coloque estudantes e servidores em risco (ALAGOAS, 2020h, p. 2).

Para além disso, uma fala da secretária é especialmente esclarecedora, sendo destacada na notícia veiculada pela própria Seduc-AL e transcrita na íntegra aqui:

“Estamos vivendo o momento mais desafiador de nossa carreira e é importante construirmos juntos soluções para esta nova realidade. A gestão da Seduc tem buscado o melhor caminho possível para a educação de Alagoas. Nestes últimos cinco anos, já reformamos mais de 50% das escolas, mais que duplicamos a quantidade de ginásios de esportes, aumentamos a função gratificada de gestores, melhoramos a remuneração dos professores contratados, tiramos a interferência política da gestão educacional, implantamos escolas de tempo integral, fornecemos fardamento escolar para os estudantes” (ALAGOAS, 2020h, p. 2).

A fala da secretaria se inicia com um teor gerencialista, ao desenhar por um lado desafios que devem ser superados e por outro resgatar a ideia de projeto colaborativo para superar tais desafios, na proposição de soluções em um esquema racionalizado. A estratégia, como descrita anteriormente nesta dissertação, pertence ao campo neoliberal de reformulação da estrutura burocrática educacional, buscando otimizar as respostas de agentes educacionais ao substituir a ideia de problemas que devem ser abordados de maneira coletiva por desafios que devem ser superados racionalmente, havendo apenas uma solução mais eficaz, através de efêmero esforço colaborativo (DARDOT; LAVAL, 2016). O conceito adotado pela Seduc-AL e pelas gestões neoliberais fracassa em sua raiz, pois desconsidera a multiplicidade de fatores envolvidos em determinado problema, havendo na verdade uma quantidade absurdamente elevada de variáveis para delinear a “melhor” estratégia.

Ademais, um questionamento importante a fazer é sobre a natureza de tais estratégias. A quem interessam determinadas soluções para certos “desafios”? A visão gerencialista, adotada pela Seduc-AL em grande parte, entende que todo desafio pode ser superado pela racionalização de esforços individuais movidos por interesses próprios que naturalmente colapsam para uma solução específica, ignorando a existência de motivações e interesses intrinsecamente opostos. Em outros termos, negam o conflito de classes nas relações educacionais. Longe de ser um falha metodológica ou filosófica, é na verdade tal aparente ignorância acerca do conflito inerente parte da estratégia adotada, uma vez que o movimento do colapso dos interesses individuais não ocorre de modo natural, havendo uma tendência artificial a se aproximar do interesse da classe dominante. Sendo assim, a Seduc-AL, intencionalmente, clama a ajuda de educadores para a “superação de um desafio” que só poderia ser feito com esforços conjuntos, que se aninhariam em um ponto “neutro”, exigindo sacrifícios de todos, tanto do corpo tecnoburocrático e burguesia, quanto de gestores, professores, estudantes, funcionários e comunidade escolar. A falsa simetria de interesses e contribuição para o movimento geral na tomada de decisões justifica o sacrifício da classe trabalhadora, em especial dos entes mais vulneráveis. Desse modo, seria razoável que a tomada de decisões não levasse em conta as opiniões e posicionamentos de toda a comunidade escolar, afinal, não são os únicos a serem prejudicados pela centralidade do corpo tecnoburocrático, apoiado pelos interesses burgueses, em decidir os rumos da educação em Alagoas.

Outro ponto da fala da secretaria é reforça a visão autoritária, que nega a participação da comunidade escolar. Ao discorrer sobre as benesses de sua gestão na educação, utilizando o suposto espaço de diálogo como palanque político, Laura Souza cita a **retirada da interferência política da gestão educacional**. Ora, o que a secretaria quer dizer com isso? Tendo em vista que durante a pandemia houve pouco avanço na gestão democrática, havendo em verdade retrocessos, com o fim de eleições diretas para a escolha de gestores em escolas de tempo integral, ou seja, aquelas abraçadas pelo Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei). Durante o ano de 2021, ou seja, durante a pandemia e vigência do REAENP, a Seduc-AL elabora e publica o Edital/SEDUC nº 0001/2021 em 06 de janeiro de 2021, que permite ao corpo tecnoburocrático escolher os gestores das unidades de ensino da rede estadual por meio de processo seletivo, utilizando como critérios a análise de títulos dos candidatos e uma entrevista, além de exigir participação e aprovação no Curso de Formação em Gestão para escolas integrantes do

pALei, ofertada pela Seduc-AL (ALAGOAS, 2021b). Evidencia-se que a gestão democrática é esvaziada de diversos modos na prática escolar, seja pelo descaso com o qual são tratados os grêmios estudantis, seja pela própria formação do corpo gestor na escola, que dispensa até mesmo as eleições diretas. Como nem mesma a democracia representativa é necessária nas escolas do pALei, consolidar uma democracia direta ou gestão participativa se torna tarefa difícil, demandando dos atores do processo educacional um considerável nível de interesse pela realidade escolar.

Ao apelar para uma suposta neutralidade, que é inexistente, na escolha dos gestores, a Seduc-AL estabelece sua própria visão de mundo, derivada dos componentes deste corpo burocrático, seres políticos, como a ideologia dominante, sendo entendida como uma “não ideologia”, mas como o padrão natural, isento de qualquer posicionamento ou viés ideológico. Como Apple pontua (1982), tal entendimento das questões educacionais molda o currículo das instituições de ensino, constituindo parte importante dos currículos ocultos. Assim, a seleção “técnica” da gestão escolar para as escolas do pALei durante a pandemia e vigência do REAENP não é meramente técnica, possuindo um caráter político, o que aproxima a forma de composição do corpo gestor da indicação política, frequente nas escolas de Alagoas (SANTOS; GOMES; PRADO, 2021).

**Publicação 7: Alunos podem assistir aulas preparatórias para o ENEM pela TV Educativa**, de 10 de setembro de 2020.

Uma das maiores preocupações traçadas ao longo de toda esta pesquisa diz respeito ao não acesso às TDIC por parte do corpo discente da rede estadual de Alagoas. Felizmente, a SEDUC-AL apresenta a mesma preocupação, mesmo que de modo tímido, e ofereceu estratégia para tanto. Considerando que o alcance dos televisores em Alagoas é maior que o de internet em Alagoas (IBGE, 2022b) a iniciativa de promover aulas através de televisores é acertada para reduzir o impacto da desigualdade de acesso às TDIC. Critica-se, contudo, o curto tempo de exibição diária, apenas 40 minutos, insuficientes para compor de modo adequado o aprendizado, mesmo que voltado para a apropriação de conhecimentos específicos para o Enem.

**Publicação 8: Pesquisa com professores da rede estadual ajuda SEDUC na organização do ano letivo**, de 22 de março de 2021.

Apesar dos diminutos esforços da Seduc-AL para fomentar a participação ativa de professores na tomada de decisões conquanto o REAENP, a maioria dos docentes demonstrou, segundo pesquisa organizada pela própria secretaria em janeiro de 2021, satisfação acerca de sua participação democrática nas decisões dentro das escolas na vigência do REAENP:

Eles [os professores] também avaliaram positivamente a participação democrática dos professores nas decisões da escola durante o REAENP: 45,8% desta parcela se mostrou satisfeita, 25,4% muito satisfeita, 18,6% indiferente, 6,6% insatisfeita e 3,6% muito insatisfeita (ALAGOAS, 2021a, p. 4).

O relato a seguir de uma professora reforça essa ideia de que a tomada de decisões em escolas da rede estadual ocorreu de modo descentralizado, com a participação ativa de professores:

“ENTREVISTADA 1: Eu fiquei muito feliz com essa pesquisa, pois foi uma oportunidade para o professor ser ouvido. Classifico a minha experiência no ensino remoto como boa, pois já vinha trabalhando essa metodologia com minhas turmas desde 2019 no intuito de fazer um acompanhamento melhor. Na época, não consegui atingir 100% da turma, mas o percentual era muito bom, em torno de 82 a 85%. Com a pandemia, as aulas passaram a ser remotas, e, de início fiquei um pouco preocupada justamente por estes alunos que não conseguia atingir. Então, foi feita uma reunião entre direção, coordenação e demais professores, para a gente saber o que poderíamos fazer para atingir os demais alunos e aí decidimos criar grupos de whatsApp, fazer a entrega de atividades impressas e deu certo” (ALAGOAS, 2021a, p. 5).

Contudo, é preciso refletir o que os professores entendem por democracia e participação nas decisões da escola, do contrário, os dados apresentados são pouco significativos. Entretanto, o presente estudo não faz incursões dessa natureza, sendo necessário coletar no futuro a percepção de professores da rede estadual acerca da democracia e da gestão participativa para conclusões mais sólidas.

À semelhança do que ocorreu no Ceará e em São Paulo, a rede estadual de ensino cogitou o fornecimento de internet gratuita para estudantes da rede, de acordo com o então secretário de Estado de Educação José Márcio Augusto de Oliveira: “Um outro programa foca no suporte aos estudantes da rede estadual. Estamos estruturando ainda uma ação de

apoio aos estudantes, com pacotes de dados para ter acesso às plataformas, que a gente também vai desenvolver [...]” (ALAGOAS, 2021a, p. 7). No entanto, até o presente momento, nenhuma ação neste sentido foi concretizada, não sendo retomada em documentos oficiais posteriores ou em notícias divulgadas pela Secretaria de Educação.

### 3.12 O REAENP de acordo com as categorias de análise

A partir das análises de cada documento explicitado nas seções anteriores, usando os pares dialéticos dispostos no quadro 6, foi possível organizar aqueles em sete categorias, apresentadas nos quadros a seguir.

Quadro 7. Análise documental sob a categoria de análise 1: atores da comunidade escolar partícipes no planejamento das ações durante o ERE.

<b>Documento</b>	<b>Categoria de Análise 1: Atores da comunidade escolar partícipes no planejamento das ações durante o ERE</b>
Portaria MEC nº 343/2020	Gestores de Instituições de Ensino Superior.
Medida Provisória nº 934/2020 e EM M nº 00020/2020	Pais, professores e alunos.
Portaria Seduc nº 4.904/ 2020	Gestores escolares.
Parecer CNE/CP nº 5/2020	Gestores escolares, professores, secretários e estudantes (apenas para o EJA).
Portaria Seduc nº 7.651/2020 e Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem (incluso material de divulgação para a comunidade escolar e Foca no Enem)	Professores e gestores escolares.
Parecer CNE/CP nº 11/2020	Gestores escolares, professores, secretários e estudantes (apenas para o EJA).
Lei Federal nº 14.040/2020	Comunidade escolar.
Parecer CNE/CP nº 15/2020	Gestores escolares, professores, secretários e estudantes (apenas para o EJA).

Fonte: o autor.

Quadro 8. Análise documental sob a categoria de análise 2: nível de poder de professores na execução do ERE.

<b>Documento</b>	<b>Categoria de Análise 2: Nível de poder de professores na execução do ERE</b>
Portaria MEC nº 343/2020	Professores não são mencionados.
Medida Provisória nº 934/2020 e EM M nº 00020/2020	Baixo. Professores (e outros educadores) motivaram preocupação para a proposta da MP nº 934/2020.
Portaria Seduc nº 4.904/ 2020	Baixo. Professores apenas executam o ERE.
Parecer CNE/CP nº 5/2020	Elevado. Professores participam da deliberação através de consulta pública, planejam ações e as executam.

Portaria Seduc nº 7.651/2020 e Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem (incluso material de divulgação para a comunidade escolar e Foca no Enem)	Médio. Professores planejam as ações, mas não decidem a natureza delas.
Parecer CNE/CP nº 11/2020	Elevado. Professores participam da deliberação através de consulta pública, planejam ações e as executam.
Lei Federal nº 14.040/2020	Baixo. Professores apenas executam o ERE.
Parecer CNE/CP nº 15/2020	Elevado. Professores participam da deliberação através de consulta pública, planejam ações e as executam.

Quadro 9. Análise documental sob a categoria de análise 3: nível de poder de gestores na execução do ERE.

<b>Documento</b>	<b>Categoria de Análise 3: Nível de poder de gestores na execução do ERE</b>
Portaria MEC nº 343/2020	Elevado. As IES são responsáveis pelas disciplinas que podem ser substituídas.
Medida Provisória nº 934/2020 e EM M nº 00020/2020	Baixo. Gestores (e outros educadores) motivaram preocupação para a proposta da MP nº 934/2020.
Portaria Seduc nº 4.904/ 2020	Baixo. Gestores apenas executam o ERE.
Parecer CNE/CP nº 5/2020	Elevado. Gestores participam da deliberação através de consulta pública, planejam ações e as executam.
Portaria Seduc nº 7.651/2020 e Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem (incluso material de divulgação para a comunidade escolar e Foca no Enem)	Baixo. Gestores apenas executam o ERE.
Parecer CNE/CP nº 11/2020	Elevado. Gestores participam da deliberação através de consulta pública, planejam ações e as executam.
Lei Federal nº 14.040/2020	Médio. Gestores como representantes das escolas tem alguma margem de decisão.
Parecer CNE/CP nº 15/2020	Elevado. Gestores participam da deliberação através de consulta pública, planejam ações e as executam.

Fonte: o autor.

Quadro 10. Análise documental sob a categoria de análise 4: perspectiva de gestão escolar.

<b>Documento</b>	<b>Categoria de Análise 4: Perspectiva de gestão escolar</b>
Portaria MEC nº 343/2020	Gerencial. Nenhum mecanismo de gestão participativa é mencionado. A responsabilização (gerencialismo) é mencionada. Avaliações em larga escala não são mencionadas.
Medida Provisória nº 934/2020 e EM M nº 00020/2020	Gerencial. Apesar de haver elementos da gestão participativa, esses servem à manutenção da produtividade, propósito intrínseco à gestão gerencialista.

Portaria Seduc nº 4.904/ 2020	Gerencial, com os seguintes elementos: responsabilização, concentração de poder no corpo tecnoburocrático, ausência de discussões, busca pela eficiência e compromisso com o empreendedorismo são elementos relevantes no documento.
Parecer CNE/CP nº 5/2020	Participativa, com os seguintes elementos: consulta pública, deliberação ampla, mecanismos de revisão por parte da comunidade.
Portaria Seduc nº 7.651/2020 e Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem (incluso material de divulgação para a comunidade escolar e Foca no Enem)	Gerencial, com os seguintes elementos: empreendedorismo, meritocracia, autonomia para responsabilização dos atores, trabalho colaborativo e não coletivo, educação em torno de projetos, cidadania burguesa.
Parecer CNE/CP nº 11/2020	Participativa, com os seguintes elementos: consulta pública, deliberação ampla, mecanismos de revisão por parte da comunidade.
Lei Federal nº 14.040/2020	Participativa. As escolas têm autonomia pedagógica.
Parecer CNE/CP nº 15/2020	Participativa, com os seguintes elementos: consulta pública, deliberação ampla, mecanismos de revisão por parte da comunidade.

Fonte: o autor.

Quadro 11. Análise documental sob a categoria de análise 5: autonomia dos entes escolares para decidir sobre a execução do ERE.

<b>Documento</b>	<b>Categoria de Análise 5: Autonomia das instituições de ensino para decidir sobre a execução do ERE</b>
Portaria MEC nº 343/2020	Instituições de ensino possuem autonomia.
Medida Provisória nº 934/2020 e EM M nº 00020/2020	Instituições de ensino possuem autonomia.
Portaria Seduc nº 4.904/ 2020	Instituições de ensino não possuem autonomia.
Parecer CNE/CP nº 5/2020	Instituições de ensino possuem autonomia.
Portaria Seduc nº 7.651/2020 e Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem (incluso material de divulgação para a comunidade escolar e Foca no Enem)	Instituições de ensino não possuem autonomia.
Parecer CNE/CP nº 11/2020	Instituições de ensino possuem autonomia.
Lei Federal nº 14.040/2020	Instituições de ensino possuem autonomia.
Parecer CNE/CP nº 15/2020	Instituições de ensino possuem autonomia.

Fonte: o autor

Quadro 12. Análise documental sob a categoria de análise 6: objetivo da educação.

<b>Documento</b>	<b>Categoria de análise 6: Objetivo da educação</b>
Portaria MEC nº 343/2020	Formação para o trabalho.
Medida Provisória nº 934/2020 e EM M nº 00020/2020	Formação para o trabalho.
Portaria Seduc nº 4.904/ 2020	Formação para o trabalho.

Parecer CNE/CP nº 5/2020	Formação para o trabalho e formação para plena cidadania.
Portaria Seduc nº 7.651/2020 e Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem (incluso material de divulgação para a comunidade escolar e Foca no Enem)	Formação para o trabalho.
Parecer CNE/CP nº 11/2020	Formação para o trabalho e formação para plena cidadania.
Lei Federal nº 14.040/2020	Formação para o trabalho e formação para plena cidadania.
Parecer CNE/CP nº 15/2020	Formação para o trabalho e formação para plena cidadania.

Fonte: o autor.

Quadro 13. Análise documental sob a categoria de análise 7: mecanismos internos de revisão da política educacional.

<b>Documento</b>	<b>Categoria de análise 7: Mecanismos internos de revisão da política educacional</b>
Portaria MEC nº 343/2020	Não possui.
Medida Provisória nº 934/2020 e EM M nº 00020/2020	Não possui.
Portaria Seduc nº 4.904/ 2020	Possui. Corpo tecnoburocrático pode revisar a política.
Parecer CNE/CP nº 5/2020	Possui. Através de novas consultas e deliberações.
Portaria Seduc nº 7.651/2020 e Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem (incluso material de divulgação para a comunidade escolar e Foca no Enem)	Não possui. Prevê a possibilidade de erros na execução da política e revisão por parte das escolas para corrigir os erros.
Parecer CNE/CP nº 11/2020	Possui. Através de novas consultas e deliberações.
Lei Federal nº 14.040/2020	Não possui.
Parecer CNE/CP nº 15/2020	Possui. Através de novas consultas e deliberações. O próprio Parecer é em si um compilado de revisões e reflexões de entidades diversas, inclusive o MEC.

Fonte: o autor.

De modo geral, a análise de conteúdo revela que o REAENP se enquadra como uma política educacional de teor gerencialista, comprometendo-se com os anseios neoliberais, defendendo um discurso que privilegia a colaboração perene de trabalhadores (educadores) e futuros trabalhadores (estudantes) em projetos movidos pela lucratividade, em curto ou longo prazo, enfatizando a eficiência do aparelho estatal e a busca por resultados em avaliações de larga escala, desconsiderando as desigualdades socioeconômicas e dispensando a participação da comunidade escolar no processo de decisão, especialmente no planejamento, dando às escolas públicas pequena margem para discutir sobre a execução do REAENP. Alinha-se de modo geral à visão da esfera federal do poder público, como visto especialmente Medida Provisória nº 934/2020 e na Lei

Federal nº 14.040/2020, que citam a gestão democrática de modo tímido, e apenas para subsidiar a construção de uma governamentalidade neoliberal.

Por outro lado, a constituição de órgãos colegiados, capazes de deliberar de maneira ampla, demonstra a importância da democracia direta e da democracia indireta nos processos educacionais, como os Pareces do Conselho Nacional Educação (CNE) revelam, ao incluir na pauta a preocupação com o acesso às TDIC em momento tão singular da história brasileira, alertando para a necessidade de ações que ampliem a inclusão digital, e principalmente, a inclusão de partes diversas da comunidade escolar na tomada de decisões, priorizando ações coletivas sobre a mera ideia de colaboração capitalista. Assim, é possível considerar o REAENP como gerencialista, o que não mudou ao longo do ano de 2020, apesar das sugestões do CNE. Mesmo a existência dos grêmios estudantis na rede estadual, reconhecida pela SEDUC-AL, é utilizada para chancelar a visão neoliberal, tomando a regra como exceção e lançando para os grêmios estudantis e discentes a responsabilidade pelo sucesso da escola durante o REAENP, bem como de educadores que são martirizados no processo, enaltecendo a exceção e a tomando como regra para justificar a pressão sobre as escolas que não alcançam as metas estabelecidas pelo corpo tecnoburocrático da rede estadual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo contemporâneo é um mundo em constantes e profundas mudanças, muitas delas propiciadas pela evolução tecnológica, o que inclui as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Se há um século a transmissão de mensagens instantâneas para qualquer parte do planeta se restringia a sonhos inverossímeis de escritores de ficção científica, como Arthur C. Clarke, atualmente é quase impossível compreender a contemporaneidade sem a presença das TDIC. Como Pierre Lévy observou no anos 1990, a internet traria um dilúvio informacional, gerando no processo possibilidades imprevisíveis e desigualdade para os que não tem acesso a ela. A cibercultura não é fenômeno passageiro, tal qual o uso das TDIC nos mais diversos espaços sociais, permeando o debate público, influenciando eventos políticos e transformando o modo pelo qual a educação é entendida e feita ao redor do globo. Ademais, as TDIC são parte essencial de uma nova aurora tecnológica, o uso de Inteligências Artificiais acessíveis ao grande público através de uma conexão com a internet, que deve aprofundar a necessidade da inclusão digital, alterando as relações de trabalho.

A desigualdade social reflete no fenômeno da exclusão digital, ou seja, a formação de um grupo de pessoas que não tem acesso às TDIC e por isso são excluídas de parte da vida social. Durante a pandemia de Covid-19 se tornou muito mais evidente o quanto tal fenômeno afeta os indivíduos, uma vez que diversos setores da sociedade se tornaram dependentes da cibercultura para funcionar, incluindo a educação, a partir da suspensão de aulas presenciais em escolas públicas e privadas de todo o Brasil por quase dois anos, abrangendo 2020 e quase todo o ano de 2021. O Nordeste é a grande região brasileira com a maior desigualdade, de acordo com o índice de Gini de 2021. Alagoas é um Estado igualmente desigual, apresentando a 16ª colocação de acordo com o índice. Tal fator tem correlação com a exclusão digital, em um movimento de retroalimentação (ALMEIDA ET AL, 2005), de tal forma que políticas educacionais visando a redução da exclusão digital fazem parte da história nacional, compreendendo que o não acesso às TDIC não condiz com uma sociedade informatizada. Nesta historicidade surgem políticas como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) em 1997, o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) em 2010 e o Programa de Inovação Educação Conectada em 2017.

A existência dos três programas revela uma característica da administração pública brasileira: a descontinuidade. Enquanto o teor deles traz à tona outro elemento comum: pequenos avanços e grandes retrocessos de políticas sociais frente aos avanços neoliberais. Enquanto ProInfo e PROUCA se comprometem a combater a exclusão digital através dos esforços do setor público, em maior ou menor comunhão com as demandas comunitárias, o Programa de Inovação Educação Conectada, criado por Decreto durante o governo Temer, privatiza a inclusão digital e o uso de TDIC na educação, promovendo parcerias público-privadas para atender as demandas por equipamentos e serviços para estudantes das escolas públicas. Para além deste programas, há outras iniciativas, tanto privadas, realizadas por professores e empresas, quanto públicas, direcionadas pelo Estado, para expandir o uso de TDIC na educação. Contudo, ao se observar o que foi feito nos últimos dez anos é possível notar que a maior parte se constitui em experiências efêmeras e locais, com pouco espaço para expansão. E mesmo quando existe tal possibilidade, não o é feito, geralmente pela ausência de investimento público e de interesse de entes privados para dar prosseguimento às ações.

A partir da história brasileira com o uso educacional de TDIC é mais compreensível o panorama imposto pela pandemia de Covid-19. Uma vez que as atividades escolas presenciais foram substituídas por dois anos por atividades não presenciais, por questões sanitárias, recorrer às TDIC e à cibercultura se tornou o caminho mais evidente. No entanto, ao longo dos anos o Brasil não construiu ambiente propício para tal transição, seja pedagogicamente, seja estruturalmente, seja tecnicamente. Impondo-se a necessidade da adoção de um Ensino Remoto Emergencial (ERE), verificasse o nível arcaico de muitas propostas, não compreendendo as diferenças da educação presencial para a não presencial, buscando simples transposição de técnicas e replicação da estrutura física no digital. Ora, como Lévy (1999) destaca, a cibercultura e o ciberespaço não são superiores à cultura e ao espaço físico, não estão além e nem são projeções aumentadas. São coisas distintas, com fisiologia própria e que precisa ser entendida como tal para que seu uso seja produtivo.

Assim, é importante entender se o desdobramento do ERE na rede estadual de ensino de Alagoas, o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP) considerou tal aspecto em sua construção. Em sua organização, esta política educacional buscou a replicação do físico no virtual, e não a sua compreensão. O REAENP não rompe com as marcas restritivas da educação presencial, fixando-se a

fórmulas antigas e que não ensinam nos docentes e estudantes a reflexão do momento em que vivem e o uso das TDIC na vida social. Guarda mais semelhanças, todavia, com a forma neoliberal de entender a educação, que privilegia projetos de vida para a construção de uma mentalidade empreendedora e carregada da responsabilização individual (BROWN, 2018), distante da oportunidade que a cibercultura carrega da construção de uma educação atrelada à emancipação política e a uma democracia digital (SANTOS, 2019), na qual a participação dos indivíduos pode se dar para além da presença, alcançando uma participação plena (LÜCK, 2013a).

A partir da análise documental dos textos referentes ao REAENP e aqueles que os subsidiam, é possível notar que esta política educacional se aninha dentro do grupo de políticas gerencialistas, havendo baixa ou nenhuma participação ativa da comunidade escolar na formulação do REAENP ou em sua execução. Enquanto os Pareceres emitidos pelo CNE apresentam uma preocupação palpável com o acesso à educação durante a pandemia e com a participação de professores e gestores, em maior grau, e de estudantes, pais e sociedade civil, em menor grau, o mesmo não ocorre nos documentos diretamente relacionados ao REAENP. Pelo contrário, esta política educacional é apresentada “pronta e acabada” pelo corpo tecnoburocrático, cabendo aos educadores aplicá-la sem questionamentos e aos estudantes e pais a apreciarem, sem indagar sobre as razões pelas quais foi desenhada de determinado modo, seguindo a cartilha gerencialista, que toma os sujeitos da escola como pouco competentes para planejar a própria instituição (PAULA, 2005).

No REAENP os estudantes que não têm acesso às TDIC são relegados a uma educação ainda mais precarizada que o restante, recebendo uma versão piorada da política educacional, devendo se contentar com materiais de apoio físicos que não abrangem o potencial tecnológico do século XXI. Ao mesmo, ao se inserir em uma lógica mercadológica e pautada na BNCC, o REAENP privilegia o uso educacional das TDIC, gerando uma aparente contradição, ao admitir a oferta de ensino que não o utilize para os estudantes mais carentes, reforçando a desigualdade, em especial para os discentes de zonas rurais e mais empobrecidos das zonas urbanas. Desse modo, como política educacional o REAENP é desigual desde sua raiz, acenando de modo dúbio para a necessidade da participação dos estudantes quando até o nível mais básico dela, a da mera presença, é negada pelo governo estadual. Como saber as opiniões, planos e demandas dos discentes se ao menos eles estão presentes?

Tematicamente, a democracia é tema menor dentro do REAENP, aparecendo apenas de modo generalista, listado dentre outros elementos, como se sua inclusão fosse parte de uma obrigação. Democracia como termo lançado ao ar e participação nos moldes da governamentalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016). O estudante é participante pois responde a atividade, preenche o roteiro, anota suas dúvidas. Mas não é incentivado a questionar o próprio processo, a opinar sobre ele, a dialogar sobre as razões dele realizar determinadas atividades. O REAENP não advoga em prol de uma educação emancipadora, que demanda a participação plena dos estudantes. Trata-os como peças em um esquema industrial, tal qual faz o capitalismo com todo ser humano ao coisificá-lo (MÉSZÁROS, 2008).

A atuação da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL) com a elaboração do REAENP, de maneira autocrática, sem participação de professores, gestores, discentes, funcionários ou comunidade escolar na escrita dos documentos, se torna mais insustentável ao longo do tempo. Enquanto é possível justificar que a celeridade exigida pelo momento pandêmico impediu a organização de reuniões amplas para construir a política educacional, a revisão da situação do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo dos meses nos Pareceres CNE/CP nº 5/2020, CNE/CP nº 11/2020 e CNE/CP nº 15/2020, demonstra que este órgão colegiado nacional possui maior entendimento do que é democracia, mesmo que geralmente se restrinja aos termos formais da participação como presença e representação. O REAENP, instituído em abril de 2020 pela Portaria Seduc nº 4.904/2020, é reconfigurado pela Portaria Seduc nº 7.651/2020 e pelo Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem, bem como pelo documento Foca no Enem, que detalha o funcionamento da política educacional, durante o mês de junho de 2020. Após o CNE apresentar preocupação evidente com a democracia e a participação da comunidade escolar. Se no primeiro momento foi necessário fazer concessão a uma atuação autoritária para a implementação rápida de uma política frente a uma calamidade pública, no segundo momento tal argumento não se sustenta.

Embora a Portaria Seduc nº 7.651/2020 e os documentos correlatos tenham sido os últimos a desenharem a estrutura do REAENP, a análise de publicações da própria SEDUC-AL ao longo de 2020 e 2021 revela que seu posicionamento não se alterou, fazendo por vezes acenos à participação popular, mas jamais permitindo a participação plena. Ou seja, alguns representantes, advindos de grêmios estudantis, por exemplo, podem participar de reuniões, opinar sobre o REAENP e mesmo expor suas ideias, mas

não há mecanismos para incorporar tais colaborações por meio de discussões amplas, impossibilitando a participação como engajamento. Assim, a SEDUC-AL demonstra ter visão limitada do que é gestão democrática, assegurada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Para este corpo tecnoburocrático gestão democrática se limita à baixa participação e ao papel fiscalizador, ou chancelador, dos Conselhos Escolares (LIMA, 2020). Esta perspectiva não é exclusivamente alagoana, como Nardi (2016) destaca, faz parte do processo histórico de construção e apagamento do significado de participação popular na própria LDBEN:

conquanto tenha ocorrido um alargamento dos espaços e mecanismos de participação na última versão do projeto [da LDBEN], nela não constava mais a participação da comunidade na **elaboração e implantação** da proposta pedagógica (p. 482).

Ora, o próprio REAENP é proposta pedagógica, além de organização da estrutura escolar durante a pandemia de Covid-19. Da mesma forma que o caso da LDBEN, no REAENP a comunidade escolar não participou de sua elaboração e implantação, devendo seguir o roteiro construído pelo corpo tecnoburocrático.

Para além dos pontos apresentados acima, o REAENP se aprofunda como política educacional de perfil gerencial, mantendo compromisso com o sistema do Capital. O REAENP: ensina nos estudantes a responsabilização e a ideia de empreendedorismo; promove projetos colaborativos perenes e que não constroem uma coletividade; constrói a imagem de docentes heroicos e mártires, enquanto os submete a condições de trabalho precárias; abre espaço para a transferência de recursos do setor público para o privado através de parcerias; racionaliza e tecniciza as soluções para “desafios” que na verdade são problemas estruturais que demandam ação coletiva. Em outros termos, fomenta um ideário de “Cidadania Sacrificial” nos sujeitos envolvidos (BROWN, 2018), tal qual realizado em outros projetos, como o caso estadunidense e francês (LAVAL, 2019).

Por fim, conclui-se que o REAENP se posiciona, desde sua origem, como **política de perfil gerencial**, ao contrapor seus elementos com uma característica do modelo de administração pública gerencial descrito por Paula (2005): “Participativo no nível do discurso, mas centralizador no que se refere ao processo decisório, à organização das instituições políticas e à construção de canais de participação popular” (p. 41). Ora, ressoa a descrição com a forma de elaboração e execução do REAENP. Afirma ser inclusivo, mas a estrutura montada pelo corpo tecnoburocrático não é passível de questionamento, reforma ou substituição, com a tomada de decisões centralizada, alcançando caráter

autocrático. Entretanto, esperar democracia do REAENP não condiz com a realidade, sendo ele fruto do neoliberalismo. Neste ponto, faz-se coro a Lima (2013), que conclui que “o capitalismo não casa com democracia. A noiva eterna do capitalismo é a barbárie. Às vezes o capitalismo flerta com a democracia, mas ele é fiel à barbárie” (p. 29). Ainda, como afirma Silva, Silva e Santos (2016), “a gestão democrática é um desafio na sociedade brasileira, visto que a sua história política, social e cultural é marcada pelas ações de coronelismo, mandorismo, clientelismo [...]” (p. 539) e isto se aplica à realidade alagoana, como a análise do REAENP revelou.

Apesar de todos os desafios, há esperança para a implementação de uma gestão verdadeiramente democrática na educação alagoana? Embora isto apenas o tempo poderá informar, o REAENP clareou as desigualdades sociais presentes na rede estadual de ensino de Alagoas. Sendo o cenário complicado, há a certeza de as sociedades mudam ao longo da história, não sendo nenhum bloco hegemônico permanente, tal qual o que enraizou os elementos neoliberais no REAENP.

Findando este texto, sugere-se que mais estudos sobre o REAENP sejam realizados, especialmente para compreender o legado dele, dado o contexto de transformação social que envolve as TDIC, com evolução espantosa da tecnologia, que força novas relações sociais, tanto de trabalho quanto educacionais. Além disso, o processo de lutas e resistências de educadores, estudantes e comunidade escolar com relação à implementação do REAENP é objeto de estudo relevante, que deve ser abordado em outros estudos, paralelos a este e futuros.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.105. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105>. Acesso em: 26 nov. 2022.

AGÊNCIA SENADO. **Corte de verbas da ciência prejudica reação à pandemia e desenvolvimento do país**. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/09/corte-de-verbas-da-ciencia-prejudica-reacao-a-pandemia-e-desenvolvimento-do-pais>. Acesso em 24 nov. 2022.

AGUIAR, M. A. S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 618–620, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1255. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1255>. Acesso em 15 jun. 2021.

ALAGOAS. Portaria/SEDUC nº 4.904 de 7 de abril de 2020. Estabelece o Regime Especial de Atividades Escolares não Presenciais (REAENP). **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, 7 abr. 2020a. Disponível em: [http://www.educacao.al.gov.br/images/DOEAL-07\\_04\\_2020-portaria\\_Seduc.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/images/DOEAL-07_04_2020-portaria_Seduc.pdf). Acesso em 10 abr. 2020.

ALAGOAS. Portaria/SEDUC nº 7.651 de 19 de junho de 2020. Regulamenta a substituição das aulas presenciais pelas atividades desenvolvidas escolares não presenciais. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, 19 jun. 2020b. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2020/06/DOEAL-2020-06-19-COMPLETO-9SVd9Z-Qh11T18ks4jiFrOvG7N6fIhwn-TKZwY4SZJZy7ESGvpHGK.pdf>. Acesso em 22 jun. 2020.

ALAGOAS. **Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem**. SEDUC, 2020c. Disponível em: <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/regime-especial-de-atividades-escolares-nao-presenciais>. Acesso em 20 jun. 2020.

ALAGOAS. **Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais**. SEDUC, 2020d. Disponível em: [http://www.educacao.al.gov.br/images/REAENP\\_1\\_reduce.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/images/REAENP_1_reduce.pdf). Acesso em 24 jun. 2020.

ALAGOAS. **Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais – FOCA NO ENEM**. SEDUC, 2020e. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1ckercQdCyLdxdxD\\_UzbySJtRZ\\_6149iF/view](https://drive.google.com/file/d/1ckercQdCyLdxdxD_UzbySJtRZ_6149iF/view). Acesso em 20 jun. 2020.

ALAGOAS. **SEDUC PROMOVE LANÇAMENTO ESTADUAL DO PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR**, 2020f. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/1710-seduc-promove-lancamento-estadual-do-premio-gestao-escolar>. Acesso em 6 out. 2022.

ALAGOAS. **SEDUC PROMOVE REUNIÃO VIRTUAL COM GREMISTAS DA REDE ESTADUAL**, 2020g. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/1717-seduc-promove-reuniao-virtual-com-gremistas-da-rede-estadual>. Acesso em 6 out. 2022.

ALAGOAS. **SECRETÁRIA LAURA SOUZA SE REÚNE COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL**, 2020h. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/1723-secretaria-laura-souza-se-reune-com-professores-da-rede-estadual>. Acesso em 6 out. 2022.

ALAGOAS. **PESQUISA COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL AJUDA SEDUC NA ORGANIZAÇÃO DO ANO LETIVO**, 2021a. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/1852-pesquisa-com-professores-da-rede-estadual-ajuda-seduc-na-organizacao-do-ano-letivo>. Acesso em 6 out. 2022.

ALAGOAS. **EDITAL/SEDUC Nº 001/2021**, 2021b. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2021/01/DOEAL-2021-01-06-COMPLETO-bJbfq1TQqW1KH9xLFZEVbeJTdMj-UCbe9KOB-D7-vP5MVluVAFIBS.pdf>. Acesso em 29 dez. 2022.

ALMEIDA, L. B. ET AL. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. **JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 2, n. JISTEM J.Inf.Syst. Technol. Manag., 2005 2(1), 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jistm/a/7BZxyCX73JT9tJbBmsbfZ8w/?lang=pt#>. Acesso em 29 dez. 2022.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ANDRADA, B.J.T. Verbete Democracia. In: **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/13076>. Acesso em 28 dez. 2022.

ANDRADE, R.C. Política e pobreza no Brasil. **Lua Nova**, n. 19, nov. 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/6y4vLCtZBZ6k8xMCbFJFNQj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 mar. 2022.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Lisboa: Porto editora, 2001.

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Braziliense, 1982.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed, Petrópolis: Vozes, 2013.

BALL, S.J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. cap. 1, p. 21-53.

BANDEIRA, P.S. INVESTIMENTO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO PRIVADA: OS VOUCHERS COMO INSTRUMENTO DE ALCANCE DA QUALIDADE

EDUCACIONAL. **Revista Brasileira de Filosofia do Direito**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 317-335, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/filosofiadireito/article/view/4302/pdf>. Acesso em 30 abr. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSO, J. D; NETO, D. L. B. AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **Itinerarius Reflectionis**, v.10, n. 1, p. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/29044>. Acesso em 25 abr. 2021.

BEHRING, E.R; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

BERGMANN, J; SAMS, A. **Flip your Classroom: reach every student in every class every day**. Washington: ISTE; Alexandria: ASCD, 2012.

BERLINER, D. Escola pública nos EUA. Resistindo aos ataques do governo Trump. In:

KRAWCZYK, N. **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**, Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018. p. 44-58. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/view/29/119/394>. Acesso em 25 out. 2021.

BERNARDI, L. M. ET AL. Os think tanks liberais no País: a Universidade Aberta de Porto Alegre. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 571–586, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/792>. Acesso em 30 abr. 2022.

BIANCHI, A. O CONCEITO DE ESTADO EM MAX WEBER. **Lua Nova**, São Paulo, n. 92, p. 79-104, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/bNshhdRwcCdKFVKLdJMjX9L/?lang=pt>. Acesso em 16 mar. 2022.

BOITO JR. A. **Dilma, Temer e Bolsonaro: crise, ruptura e tendências na política brasileira**. Goiânia: Editora Phillos Academy, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/347591099\\_Armando\\_Boito\\_Jr\\_Dilma\\_Temer\\_Bolsonaro\\_-\\_crise\\_ruptura\\_e\\_tendencias\\_na\\_politica\\_brasileira\\_-\\_E-Book\\_-\\_Phillos\\_Editora](https://www.researchgate.net/publication/347591099_Armando_Boito_Jr_Dilma_Temer_Bolsonaro_-_crise_ruptura_e_tendencias_na_politica_brasileira_-_E-Book_-_Phillos_Editora). Acesso em 24 de nov. 2022.

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 25 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 25 abr. 2021.

BRASIL. Portaria n. 522, de 9 de abril de 1997. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 1997a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf> Acesso em: 2 mai. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5/1997, aprovado em 7 de maio de 1997. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 mai. 1997b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf). Acesso em 2 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 12 out. 2022.

BRASIL, Lei n 12.249, de 11 de junho de 2010. [...] Cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jun. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112249.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112249.htm). Acesso em: 2 mai. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 abr. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 28 dez. 2022.

BRASIL, Decreto n. 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. PNE e dá outras providências. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm). Acesso em: 2 mai. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art6](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art6). Acesso em 24 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**,

Brasília, DF, 21 nov. 2018b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf). Acesso em 22 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 2 mai. 2021.

BRASIL. Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 abr. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 2 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos 00020/2020 MEC, de 31 de março de 2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/Exm/Exm-MP-934-20.pdf](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Exm/Exm-MP-934-20.pdf). Acesso em 2 mai. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Trata 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 da 27 COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 2020d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 mai. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 11/2020, aprovado 7 de julho de 2020. Trata das Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 ago. 2020e. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em 22 mai. 2021.

BRASIL. Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 ago. 2020f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em 22 mai. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020. Trata 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2020g. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1603](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1603)

91-pcp015-20&category\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Observatório Covid-19. **Boletim extraordinário Covid-19**, Brasília, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/documento/boletim-extraordinario-do-observatorio-covid-19-pandemia-pode-permanecer-em-niveis>. Acesso em 26 mai. 2022.

BRASIL. **Governo Federal regulamenta o Auxílio Brasil - Criança Cidadã**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/governo-federal-regulamenta-auxilio-crianca-cidada#:~:text=O%20valor%20mensal%20do%20Aux%C3%ADlio,fam%C3%ADlias%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20vulnerabilidade>. Acesso em 24 nov. 2022.

BRAZ, M. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário\*. **Serviço Social & Sociedade**, n. Serv. Soc. Soc., 2017 (128), jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/J74WJRdJH6sHMHC9MhSDc8Q/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 23 nov. 2022.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A democracia não está morrendo: Foi o neoliberalismo que fracassou. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. Lua Nova, 2020 (111), set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/45GnrmPcGCmymJXNrcr4Z7K/#>. Acesso em 10 out. 2022.

BRESSER-PEREIRA, L.C. ESTADO, ESTADO-NAÇÃO E FORMAS DE INTERMEDIÇÃO POLÍTICA. **Lua Nova**, São Paulo, n. 100, p. 155-185, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/3WBTjZLvPzdLqdxxbCVNTQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 mar. 2022.

BRESSER-PEREIRA, L.C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, ano 50, n. 4, p. 5- 30, 1999. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/354>. Acesso em 25 abr. 2021.

BRESSER-PEREIRA, L.C. Uma nova gestão para um novo Estado: liberal, social e republicano. **Revista do Serviço Público**, ano 52, n. 1, jan/mar, 2001. Acesso em: 25 abr. 2021. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2001/78ottawa-p.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021.

BRITO, S. H. A; MARINS, G. A. M. B. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, v. 36, n. Educ. rev., 2020 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vgVG6Hk63XFCVvH5Sxk7QLv#>. Acesso em 26 nov. 2022.

BROWN, W. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. São Paulo: Zazie Edições, 2018.

CABRAL NETO, A. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 7-40, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4051>. Acesso em 25 abr. 2021.

CALDERÓN, A.I. UNIVERSIDADES MERCANTIS: a institucionalização do mercado universitário em questão. **SÃO PAULO EM PERSPECTIVA**, v. 14, n.1. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/k4TVwx6cyh7JyxJgQ53snyL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 abr. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Política de vouchers para creche no “Auxílio Criança Cidadã”, do Novo Bolsa Família, viola o direito à educação e não deve ser aprovado**: nota técnica, 2021. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PautasPoliticas\\_Privatizacao\\_NotaTecnica\\_Voucher-MPAuxilioCriancaCidada\\_2021\\_08\\_18.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PautasPoliticas_Privatizacao_NotaTecnica_Voucher-MPAuxilioCriancaCidada_2021_08_18.pdf). Acesso em 24 nov. 2022.

CARCANHOLO, R.A. A atual crise do capitalismo. **Crítica Marxista**, n.29, p.49-55, 2009. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-atual-crise-do-capitalismo>. Acesso em 27 out. 2021.

CARVALHO, C. H. A. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. Rev. Inst. Estud. Bras., 2014 (58), jun. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rieb/a/5RdsYXhHB4t6dhhYbBDzHyc/?lang=pt#>. Acesso em 10 out. 2022.

CASASSUS, J. A centralização e a descentralização da educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 37-42, nov. 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/468.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021.

CASASSUS, J. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 11-19, ago. 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1079/1084>. Acesso em 25 abr. 2021.

CASTRO, A.M.D.A Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **RBP AE**, v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19265>. Acesso em 25 abr. 2021.

CASTRO, M.L.S. A Gestão da Escola Básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em\\_aberto\\_72.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf). Acesso em 30 set. 2022.

CATTANI, M. ET AL. Deterministic Chaos Theory: Basic Concepts. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 39, n. Rev. Bras. Ensino Fís., 2017 39(1), 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbef/a/NgKvzrGrXWhhSrYtV8sMQ4n/#>. Acesso em 4 mar. 2023.

**CEARÁ. Estudantes da rede de ensino do Governo do Ceará começam a receber os chips com pacotes de internet**, 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/12/22/estudantes-da-rede-de-ensino-do-governo-do-ceara-comecam-a-receber-os-chips-com-pacotes-de-internet/>. Acesso em 10 out. 2021.

**CETIC. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2016**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_EDU\\_2016\\_LivroEletronico.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf). Acesso em 26 mai. 2022.

CHAUÍ, M. A nova classe trabalhadora e a ascensão do conservadorismo. *In: Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

COELHO, P.M.F; COSTA, M.R.M; NETO, J.A.M. Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1077-1094, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MWjfN6dGG6bbz4WsJKHpmLN/abstract/?lang=pt>. Acesso em 5 mai. 2021.

**CORREIO DOS MUNICÍPIOS. Parceria entre Seduc e Google cria 180 mil e-mails para professores e alunos de AL**, 2020. Disponível em: <https://www.correiodosmunicipios-al.com.br/2020/05/parceria-entre-seduc-e-google-cria-180-mil-e-mails-para-professores-e-alunos-de-alagoas-e-mail-institucional-permitira-acesso-ilimitado-ferramentas-para-realizacao-das-atividades-nao-presenciais-com/>. Acesso em 18 dez. 2020.

COSSE, G. VOUCHER EDUCACIONAL: NOVA E DISCUTÍVEL PANAC...IA PARA A AM...RICA LATINA. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 207-246, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZBrSBvLrX4NqQ6GSKF3LyCP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 abr. 2022.

COSTA, M. O; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. Rev. Bras. Educ., 2019 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMP3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt#>. Acesso em 24 de nov. 2022.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, v. 23, n. Pro-Posições, 2012 23(2), maio 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/xjgVWgKVSZzYZzJx4PmdFNQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 10 out. 2022.

COUTINHO, C. N. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

DANTAS, R. A grande crise do capital. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 14, n. 1, p. 47-72, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/82984>. Acesso em 23 mar. 2022.

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

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. 3 ed, Campinas: Papyrus, 2000.

DEMO, P. **Saber Pensar**. 2 ed, São Paulo: Editora Cortez, 2001.

DONOSO DÍAZ, S. A reforma neoliberal da educação superior no Chile em 1981. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. Rev. bras. Ci. Soc., 2005 20(57), fev. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/PmJzYT9pBSyYskr6RqHpSMD/?lang=pt#>. Acesso em 26 nov. 2022.

ECHALAR, A.D.L.F; PEIXOTO, J. Programa Um Computador por Aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 393-413, abr./jun. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362017000200393](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000200393). Acesso em: 25 abr. 2021.

EISENBERG, J. Democracia Digital. *In*: **Dicionário de Políticas Públicas**. São Paulo: Fundap/Imprensa Oficial, 2013.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FARAH, F.M.S. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 50, p. 959-979, nov./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/tYDC3xqzZK33gpY3vfZ7jpG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25. abr. 2021.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FEENBERG, A. **Entre a razão e a experiência**: ensaios sobre tecnologia e modernidade. 2017.

FIGUEIRÊDO, E.; NOGUEIRA, L.; SANTANA, F. L.. Igualdade de Oportunidades: Analisando o Papel das Circunstâncias no Desempenho do ENEM. **Revista Brasileira de Economia**, v. 68, n. Rev. Bras. Econ., 2014 68(3), set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbe/a/6vsdzd6GVVDGjfr57ycFcdM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 dez. 2022.

FISCAL DATA. **What is the national debt?** 2022. Disponível em: <https://fiscaldata.treasury.gov/americas-finance-guide/national-debt/>. Acesso em 24 nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, R.R.B. ET AL. A realidade dos laboratórios de informática nas escolas públicas de Maués: um estudo de caso. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p.3847-3858 Jan. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22961/18438>. Acesso em 16 jun. 2022.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. 1 ed, Barueri: LTC, 2014.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: **ESCOLA “SEM” PARTIDO: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253-263.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, F.G. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 40, p. 201-36, mar./abr. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rap/a/dvHMHgG5NDdvZH6wy54fDDq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 abr. 2022.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.107. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/107>. Acesso em: 30 set. 2022.

HEINSFELD, B.D; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação & Pesquisa**, v. 45, p. 1-18, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100563&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100563&lng=en&nrm=iso). Acesso em 5 mai. 2021.

HÖFLING, E.M. Estado e Políticas Públicas Socais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021.

IBGE. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: análise dos resultados**. Brasília: DF, 2018, 84 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101705>. Acesso em 27 abr. 2021.

IBGE. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – 2021: Rendimento de todas as fontes, 2022a**. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=34039&t=resultados>. Acesso em 28 dez. 2022.

IBGE. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – 2021**: Painel, 2022b. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em 28 dez. 2022.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2022c. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101979.pdf>. Acesso em 28 dez. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD Contínua**: Indicadores mensais produzidos com informações do 4º trimestre de 2021. Brasília: DF, 2022d, 79 p. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/02/pnad-desemprego-24fev2022.pdf>. Acesso em 26 mai. 2022.

INEP. Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf). Acesso em 28 dez. 2022.

INESC. **Análise do Orçamento estadual para o Ensino Médio**: nota técnica, 2022. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Analise-do-orcamento-estadual-para-o-ensino-medio.pdf>. Acesso em 28 dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. **Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura**, 18 ago. 2011. Disponível em: <https://www.indh.cl/wp-content/uploads/2011/10/Informe2011.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

JABBOUR, E; GABRIELE, A. **China**: o socialismo do século XXI. São Paulo: Boitempo, 2021.

JAKIMIU, V.C.L. EXTINÇÃO DA SECADI: A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO (PARA E COM A DIVERSIDADE). Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149/5735>. Acesso em 16 jun. 2022.

JOHNSON, A.G. **Dicionário de Sociologia**: Guia Prático da Linguagem Sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

JUPIASSU, H. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 4, n. Cad. EBAPE.BR, 2006 4(3), p. 01–09, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/J3xx9Xfc8NqRnzdJzQ3rGk/?lang=pt#>. Acesso em 4 mar. 2023.

KRAWCZYK, N. Brasil – Estados Unidos A trama de relações ocultas na destruição da escola pública. In: KRAWCZYK, N. **Escola pública**: tempos difíceis, mas não

impossíveis, Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018. p. 59-72. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/view/29/119/394>. Acesso em 25 out. 2021.

KRAWCZYK, N. R. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. Cad. Pesqui., 2008 38(135), set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/34TFCNSqSRFwwLpRThRzQDj/?lang=pt#>. Acesso em 12 out. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVINAS, L.; VEIGA, A. Brazil's one laptop per child program: impact evaluation and implementation assessment. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 43, n. 149, p. 542-569, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742013000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em 5 mai. 2021.

LEON, A. Convergência digital: mídias integradas. **ComCiência**, Campinas, n. 110, 2009. Disponível em: [http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-76542009000600002&lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542009000600002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 27 abr. 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, A. B. Adeus à Gestão (Escolar) Democrática DOI - 10.5752/P.2318-7344.2013v1n1p27. @**rquivo Brasileiro de Educação**, v. 1, n. 1, p. 27-50, 30 ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2013v1n1p27>. Acesso em 30 set. 2022.

LIMA, C. C. Gestão democrática ou gerencial: qual é o papel dos gestores escolares?. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 168–175, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31949>. Acesso em: 30 set. 2022.

LINS DE AZEVEDO, J. M.; DE FARIAS, M. S. B. Democratização da gestão da educação: avanços e perspectivas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 495–510, 2019. DOI: 10.22420/rde.v12i24.908. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/908>. Acesso em: 30 set. 2022.

LOPES, M. As quatro famílias que decidiram derrubar um governo democrático. *In: Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

LÖWY, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. *In: Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

LOTTA, G. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. *In: LOTTA, G (Org.). Teoria e*

**análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**, Brasília: Enap, 2019, p. 11-38. Disponível em: [https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro\\_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20no%20Brasil.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20no%20Brasil.pdf). Acesso em 30 mar. 2022.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013b.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MACHADO, E.M; KYOSEN, R.O. Política e Política Social. **Serviço Social em Revista**, v. 1, n.1, p. 61-68, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v3.pdf>. Acesso em 23 mar. 2022.

MACHADO, L.R; BEHAR, P.A. Educação a Distância e Cybersêniores: um foco nas estratégias pedagógicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 129-148, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45563>. Acesso em 25 abr. 2021.

MACHADO, N.M.C. A “Primeira Versão” da Teoria da Crise de Marx: a queda da massa de mais-valia social e o limite interno absoluto do capital. **Estud. Econ.**, São Paulo, v.49 n.1, p.163-203, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/WQDjMNgQsYSMCVrjJ6QxCny/?format=pdf&lang=en>. Acesso em 23 mar. 2022.

MACIEL, C. C. ET AL. Crise Econômica e a Potencialização Liberalizante no Interior do PIBID. **Educação & Realidade**, v. 47, n. Educ. Real., 2022 47, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MJ5FtyGJTn7xCtZD4Hy9mtv/#>. Acesso em 15 nov. 2022.

MALHEIROS, R.G; ROCHA, G.O.R. O debate francês acerca da instrução pública e seus desdobramentos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 63, p. 1009-1032, out.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yBK4nppwWvbRdLPKWGFZyFb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 14 nov. 2021.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. 1 ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARTINS, C. **O que é Política Educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, K. **O Capital [Livro 1]: crítica da economia política. O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATASCI, D. A FRANÇA, A ESCOLA REPUBLICANA E O EXTERIOR: PERSPECTIVAS PARA UMA HISTÓRIA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO 19. **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 20 n. 50, p. 139-155, set./dez 2016.

Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/heduc/a/vGz34bxgLfBf54cyLG9BQF/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso em 14 nov. 2021.

MEC. **Municípios aderem a programa e encomendam 67,2 mil laptops**, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/16328-municipios-aderem-a-programa-e-encomendam-672-mil-laptops>. Acesso em 10 out. 2021.

MEHANNA KHAMIS, R. B. O fundamento ético da regulação econômica e seus limites no âmbito do estado constitucional. **Opin. jurid.**, Medellín, v. 14, n. 28, p. 159-176, Dez. 2015. Disponível em:  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-25302015000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25302015000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em 10 out. 2022.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1 ed, São Paulo: Boitempo, 2011.

MIGUEL, L.F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Praxis**, v. 7, n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em 24 nov. 2022.

MORAES, C.S.V. Marx, Engels e a educação. In: BOTO, C. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 89-113.

MOREIRA, H.A; MOURA, F; TEIXEIRA, P. HOMESCHOOLING, ENSINO DE CONTROVÉRSIAS E O NOVO CONSERVADORISMO BRASILEIRO. **NSINO DE CONTROVÉRSIAS E O NOVO CONSERVADORISMO BRASILEIRO**. Cadernos de Pesquisa, v. 52, p. e09693, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/W6SQyMyKWG6SfzKbLVbsWHQ/#>. Acesso em 10 mai. 2023.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed, São Paulo: Editora Cortez, 2000.

MORIS, C. H. A. A. ET AL. Distinção e classe social no acesso ao ensino superior brasileiro. **Tempo Social**, v. 34, n. Tempo soc., 2022 34(2), maio 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Ryy8CpRwNMYMBzQRmjpVbGw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 dez. 2022.

NACIF, P.G.S; FILHO, P.S. A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo. In: AZEVEDO, J.S.G. (Org.); POCHMANN, M. (Org.). **Brasil: incertezas e submissão?** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. p. 231-249.

NARDI, E. L. Gestão democrática na educação básica: Delineamentos da matéria no pós-LDB. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 477-492, 2017. DOI:

10.22420/rde.v10i19.720. Disponível em:  
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/720>. Acesso em: 30 set. 2022.

OECD. **Education at a Glance 2009**: OECD Indicators. OECD, 2009. Disponível em:  
<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43636332.pdf>. Acesso em 24 nov. 2022.

OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, E. D. DE; OLIVEIRA, E. A. DE.; OLIVEIRA, E. D. DE. A UTILIZAÇÃO DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DE CASO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE JANDAIA DO SUL – PR. **DI@LOGUS**, v. 9, n. 3, p. 59-72, 24 dez. 2020. Disponível em:  
<https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/dialogus/article/view/382>. Acesso em 15 jun. 2022.

PARO, V.H. **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA**. 4a. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PASCHE, D.E. ET AL. Paradoxos das políticas de descentralização de saúde no Brasil. **Rev Panam Salud Publica/Pan Am J Public Health** v. 6, n. 20, 2006. Disponível em:  
<https://scielosp.org/pdf/rpsp/2006.v20n6/416-422/pt>. Acesso em 30 abr. 2022.

PAULA, A.A.P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE – DEBATE**, v. 45, n.1, p. 36- 49, jan./mar. 2005. Disponível em:  
[https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75902005000100005.pdf](https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902005000100005.pdf). Acesso em 25 abr. 2021.

PAULANI, L.M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 67-107. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-04.pdf>. Acesso em 16 mar. 2022.

PERONI, V.; SCHEIBE, L. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 387–392, 2018. Disponível em:  
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/831>. Acesso em 30 abr. 2022.

PIMENTA, A.M; ROSSO, S.D; SOUSA, C.A.L. A reprodução educacional renovada: dualidade intrainstitucional no programa Universidade Aberta do Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e187362, 2019. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/XzTFzpMBDMPnJrVHQCMjMLq/?lang=pt>. Acesso em 25 abr. 2021.

PINTO, M; LEITE. C. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e216818, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/WcrSn45gb3vvWHMLP4F7RmQ/?lang=pt>. Acesso em 4 mai. 2021.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. (2<sup>a</sup>ed). Novo Hamburgo: Universidade Fevale, 2013.

QUINTELA, D. F. A direita bolsonarista: neoliberalismo, neoconservadorismo e a instrumentalização política da "família". In: **ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**, 44., 2020, São Paulo. Anais eletrônicos [...]. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2020. p. 1-25. Disponível em: <https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/9096>. Acesso em 02 nov. 2022.

RAMOS, F. Karl Marx vis-à-vis Max Weber: perspectiva comparada das visões acerca do Estado. **Plural**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 87-104, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/74541>. Acesso em 14 mai. 2022.

RAMOS, M.N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: **ESCOLA “SEM” PARTIDO**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

RANGEL, A.W.G. A concepção de educação na primeira metade do século XIX através do Código Napoleão. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 10, n. 1, p. 12-40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/SQZSYMZtvN73bvBZDqZLN9J/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 14 nov. 2021.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/pdf>. Acesso em 4 mar. 2023.

ROCHA, C. Direitas em rede: think tanks de direita na América Latina. In: VESLASCO E CRUZ, S; KAYSEL, A; CODAS, G (Orgs.). **Direita, volver! o retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015, p. 261-278. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/fpa/20170906042027/pdf\\_1132.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/fpa/20170906042027/pdf_1132.pdf). Acesso em 30 abr. 2022.

ROZA, J.C; VEIGA, A.M.R; ROZA, M.P. BLENDED LEARNING: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS INTERNACIONAIS (2015 - 2018). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e223402, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDGg3zvjc6LS6jKhtttQZn/?lang=pt>. Acesso em 25 abr. 2021.

SAMPAIO, T.G. A luta por uma educação emancipadora e de qualidade. In: **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.102. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/102>. Acesso em 30 set. 2022.

SANTOS, A. V; CHAVES, V. L. J. INFLUÊNCIA DE ATORES PRIVADOS NO FORTALECIMENTO DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. Educ. Soc., 2020 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FmDGCdsfhcTSTcj7KdTSRgh/?lang=pt#>. Acesso em 24 nov. 2022.

SANTOS, E. **PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA**. Teresina: EDFPI, 2019.

SANTOS, I.M; GOMES, E.P.S; PRADO, E.C. NA CONTRAMÃO DA DEMOCRACIA: a crescente indicação política de gestores escolares em Alagoas **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 -23, e020151, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1561/1011>. Acesso em 28 dez. 2022.

SÃO PAULO. **Governo distribui chips com internet a alunos para o projeto “Além da Escola”, e para professores da rede estadual para a busca ativa**, 2021. Disponível em: <https://deadamantina.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-esta-distribuindo-750-mil-chips-com-internet-gratuita-a-alunos-e-professores-da-rede-estadual/>. Acesso em 10 out. 2021.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. *In*: KRAWCZYK, N. **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis, Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018. p. 23-32. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/view/29/119/394>. Acesso em 25 out. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHLEUNES, K.A. Enlightenment, Reform, Reaction: The Schooling Revolution in Prussia. **Central European History**, v. 12, n. 4, p. 315- 342, dez. 1979. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4545874>. Acesso em 14 nov. 2021.

SCHNELL, R. F. **Formação de professores para o uso das tecnologias digitais**: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do Estado de Santa Catarina. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=164307](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=164307). Acesso em 5 mai. 2021.

SICSÚ, J. Governos Lula: a era do consumo? **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 39, n. Brazil. J. Polit. Econ., 2019 39(1), jan. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rep/a/GRkX8Xwf6QfkRVqwWKQOw3j/?lang=pt#>. Acesso em 15 nov. 2022.

SILVA JÚNIOR, J. DOS R. S.; FARGONI, E. H. E.. FUTURE-SE: O ULTIMATO NA UNIVERSIDADE ESTATAL BRASILEIRA. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. Educ. Soc., 2020 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LMDCRm4wrJPrZBbWCNrM3pj/?lang=pt#>. Acesso em 24 nov. 2022.

SILVA, C.A. Gestão democrática e o perfil do gestor escolar da rede municipal de ensino de Jardim Ceará. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.8, p.78328-78340 aug. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/download/34090/pdf>. Acesso em 28 dez. 2022.

SILVA, G; SILVA, A. V; SANTOS, I. M. Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 533–549, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.673. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/673>. Acesso em: 30 set. 2022.

SILVA, M.R; ARAÚJO, R.M.L. EDUCAÇÃO NA CONTRAMÃO DA DEMOCRACIA -A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL. **Trabalho necessário**, v. 19, n. 39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143/29237>. Acesso em 24 nov. 2022.

SILVA, M.R; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em 24 nov. 2022.

SILVA, S. M. P.; MACIEL, V. V.; FRANÇA, M. H. O. Conservadorismo como instrumento capitalista em tempos de barbárie. **Revista Katálysis**, v. 23, n. Rev. katálysis, 2020 23(2), maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/85M8JfffpDjxny99VGGJrLc/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em 6 nov. 2022.

SILVEIRA, M.C. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. **Revista Senso Comum**, n. 1, p. 50-66, 2009. Disponível em: <https://sensocomum.xanta.org/index.php/revista/article/view/9/9>. Acesso em 25 abr. 2021.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 6, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25. abr. 2021.

SOUZA, J.M.A. Estado e sociedade civil no pensamento de Marx. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 101, p. 25-39, jan./mar. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/hcLb4Mcm4Wm8sQScF5jHmTx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 9 mar. 2022.

SPAGNOLO, C. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROJETO PROUCA: REFLEXÕES ACERCA DO PRAZER EM ENSINAR APOIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3743/1/446988.pdf>. Acesso em 5 mai. 2022.

SPOSITO, M. P.; ALMEIDA, E. D.; TARÁBOLA, F. D. S. Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. **Estudos Avançados**, v. 34, n. Estud. av., 2020 34(99), maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/y58BXJLdphDfpx8nRf766kj/?lang=pt#>. Acesso em 28 dez. 2022.

TEIXEIRA, C.F.P; NETO, J.C. O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 14, n. 2, dez. 2016.

TIBLE, J. Marx contra o Estado. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.13, p. 53-87, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/5PGDJPdf8J3ZSVj5pQH4kdb/?lang=pt>. Acesso em 16 mar. 2022.

UNDURRAGA, T. Neoliberalism in Argentina and Chile: common antecedents, divergent paths. **Revista de Sociologia e Política**, v. 23, n. Rev. Sociol. Polit., 2015 23(55), set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/Hjyw9CtYFgkMRMYR87bGHfn/#>. Acesso em 02 nov. 2022.

UNICEF; UNESCO; WORLD BANK. **THE STATE OF THE GLOBAL EDUCATION CRISIS: A PATH TO RECOVERY**. 2021. UNICEF: Nova Iorque, UNESCO: Paris, WORLD BANK: Whashington. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/111621/file/%20The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf%20.pdf>. Acesso em 10 out. 2022.

VIEIRA, A.T; ET AL. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VIZZOTTO, L; CORCETTI, B; PIEROZAN, S. O público e o privado Para os serviços sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 543-556, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/794>. Acesso em 30 abr. 2022.

WACQUANT, L. TRÊS ETAPAS PARA UMA ANTROPOLOGIA HISTÓRICA DO NEOLIBERALISMO REALMENTE EXISTENTE. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 25, n. 66, p. 505-518, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/ZkxxQjDk5XZHxxtVdHWvtym/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 mar. 2022.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 5 ed, Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WECKELMANN, V.F. **Indicadores de mudanças nas práticas pedagógicas com o uso do computador portátil em escolas do Brasil e de Portugal**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9691/1/Valeria%20Faria%20Weckelmann.pdf>. Acesso em 5 mai. 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - LISTA DE ARTIGOS UTILIZADOS NA RSL

Nº	Título	Ano	Autores
1	Um estudo comparativo sobre o uso das TIC na aprendizagem de Matemática do ensino secundário	2013	Viseu, Lima & Fernandes
2	Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar	2014	Roman & Murillo
3	Empresa HD, aluno monitor: a Microsoft e a construção da crença nas tecnologias.	2015	Prazeres
4	Ser Jovem e Ser Aluno: entre a escola e o Facebook.	2016	Sousa & Leão
5	Jornada Ampliada e Cultura Digital: cotidiano e espaços-tempos do educar.	2017	Cordeiro
6	LEIGOS OU EXCLUÍDOS? A CRIAÇÃO DE UM APLICATIVO EDUCACIONAL E SEU USO VIA ENSINO HÍBRIDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA	2017	Steinert & Hardoim
7	O impacto, sobre estudantes brasileiros, de uma linguagem visual para aprender a aprender conjuntamente.	2017	Ferreira
8	Como Significar a Aprendizagem de Matemática Utilizando os Modelos de Ensino Híbrido	2018	Vergara, Hinz & Lopes
9	Concepções acerca da inclusão de um laboratório de acesso remoto com experimentos de física contemporânea	2018	Luciano & Fusinato
10	Interlocuções das pesquisas em tecnologias na educação.	2018	Conte & Ourique
11	MODELO DE ENSINO HÍBRIDO: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À METODOLOGIA PROGRESSISTA X METODOLOGIA TRADICIONAL	2018	Silva, Silva & Sales
12	TIC na educação: ambientes pessoais de aprendizagem nas perspectivas e práticas de jovens.	2018	Ferreira & Castiglione
13	Uso da Tecnologia na Prática Pedagógica: Influência na Criatividade e Motivação de Alunos do Ensino Fundamental.	2018	Borges & Fleith
14	Ensino híbrido e a construção da aprendizagem dos estudantes do ensino médio	2019	Cembranel & Scopel
15	Estudo comparativo de um experimento de eletrodinâmica: Laboratório Tradicional x Laboratório Remoto.	2019	Vilela, Germano, Monteiro & Carvalho
16	Laboratório Remoto de Física	2019	Caetano
17	O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação.	2019	Heinsfeld & Pischetola
18	Avaliação no Ensino Remoto de Matemática: analisando categorias de respostas	2020	Lima & Nasser
19	Ciências na pandemia: uma proposta pedagógica que envolve interdisciplinaridade e contextualização	2020	Alves <i>et al</i>
20	ENSINO HÍBRIDO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	2020	Trevisani & Corrêa

21	EXPERIÊNCIAS DE MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA PÚBLICA: ENSINO HÍBRIDO, METODOLOGIAS ATIVAS E INTERDISCIPLINARIDADE	2020	Marcon, Silva & Erthal
22	Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus	2020	Médici, Tatto & Leão
23	Reflexões sobre os desafios para a aprendizagem matemática na Educação Básica durante a quarentena	2020	Santos & Sant'anna
24	Rotação por estações no trabalho com equações do 2º grau: uma experiência na perspectiva do ensino híbrido	2020	Guimarães & Junqueira
25	Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia.	2020	Charczuk
26	TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA	2020	Correa & Brandemberg
27	Trabalho docente em tempos de isolamento social	2020	Paes & Freitas
28	Educação em tempos de pandemia: dificuldades e oportunidades para os professores de ciências e matemática da educação básica na rede pública do Rio Grande do Sul	2021	Flores & Lima
29	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: PANORAMA, DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS CURRICULARES.	2021	Machado, Fonseca, Medeiros & Fernandes
30	O planejamento de aulas assentes no ensino exploratório de Matemática desenvolvidas no ensino remoto de emergência	2021	Oliveira & Basniak
31	Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia.	2021	Souza

