

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA
BNCC DO ENSINO MÉDIO**

MAURIZA GONÇALVES DE LIMA MENEGASSO

MARINGÁ
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA BNCC DO
ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada por MAURIZA GONÇALVES DE LIMA MENEGASSO ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre (a) em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientador (a):
Prof.^a. Dr.^a. MARIA LUISA FURLAN COSTA

MARINGÁ
2023

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

M541t

Menegasso, Mauriza Gonçalves de Lima

Tecnologias digitais de informação e comunicação na BNCC do ensino médio /
Mauriza Gonçalves de Lima Menegasso. -- Maringá, PR, 2023.
162 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Mr. Maria Luisa Furlan Costa.

Coorientadora: Profa. Dra. Sílvia Eliane de Oliveira Basso.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Políticas Públicas. 2. Inclusão Digital. 3. Reforma do Ensino Médio. 4. Tecnologias Digitais de Informação Comunicação (TDIC). I. Costa, Maria Luisa Furlan, orient. II. Basso, Sílvia Eliane de Oliveira, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 373.19



Universidade Estadual de Maringá

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação



ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

1. **Nome do(a) Aluno(a):** MAURIZA GONÇALVES DE LIMA MENEGASSO
2. **Área de Concentração:** EDUCAÇÃO.
3. **Título da Tese:** Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na BNCC do Ensino Médio.
4. **BANCA DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO:**

Prof.(a) Dr.(a) MARIA LUISA FURLAN COSTA – Orientador(a) – UEM;
Prof.(a) Dr.(a) ILANE FERREIRA CAVALCANTE – IFRN;
Prof.(a) Dr.(a) MARCOS VINICIUS FRANCISCO- UEM.
5. **Data:** 28/03/2023.
Horário: 9h
Local: Webconferência
6. **Resultado:** [X] APROVADO(A)
[] REPROVADO(A)

Maringá-PR, 28/03/2023.

Assinatura do(a) Orientador(a)

Maria Luisa Furlan Costa

MARIA LUISA FURLAN COSTA

Assinatura da Banca

Ilane F. Cavalcante

ILANE FERREIRA CAVALCANTE

Assinatura da Banca

Marcos Vinicius Francisco

MARCOS VINICIUS FRANCISCO

Assinatura da Coordenação

[Assinatura]

Dedico este trabalho a Deus, à minha família,
aos meus amigos e à minha orientadora,
a Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Furlan Costa.

AGRADECIMENTOS

Início os meus agradecimentos com uma frase de Clara Assis, cujo ensinamento rege minha vida: “nunca perca de vista o seu ponto de partida”. Um trabalho com esta dimensão não se constrói sozinho e, durante o meu percurso, várias pessoas estiveram envolvidas para que ele se tornasse possível. Espero contemplar a todos de forma justa, embora ache impossível pois não haveria espaço suficiente para expressar tamanha gratidão. Começo, portanto, pelas pessoas que me levaram inicialmente a participar do processo seletivo.

Primeiramente, sou grata a Deus pelas portas que tem aberto em minha vida, confirmando a minha fé, ou seja, aquela que busca não me afastar do meu ponto de partida que Ele é.

Agradeço à minha família que me apoiou e se conformou com a minha ausência nestes dois anos, sempre com muito amor e respeito às minhas prioridades.

Há quatro pessoas que me incitaram a participar do processo seletivo e que me ajudaram a formular o projeto de pesquisa para inscrição, são elas: Elisângela Reis, Patrícia Abucarna, Daynae Horwat e Simone Martins. Filhas do PPE da UEM, elas foram fundamentais para me impulsionar e me apoiar a dar mais esse passo em minha vida profissional.

Concluído o processo de inscrição, optei pela professora Maria Luisa, quem prontamente me aceitou como sua orientanda. Minha eterna gratidão, professora, por acreditar em uma pessoa com um trabalho intenso e poucas horas livres. Logo na entrevista, disse que já havia sido reprovada por não acreditarem que seria capaz de fazer uma pesquisa trabalhando 40 horas por semana (40h no papel), e a despeito de eu ter advertido que minha carga horária fosse extensa, você acreditou em mim e me deu essa oportunidade. Espero ter correspondido.

Não bastasse ser uma pessoa especial, responsável pelo meu acolhimento acadêmico, foi muito feliz em me conceder uma coorientadora, Silvia Basso, um verdadeiro anjo, Silvia foi essencial na construção da pesquisa, sempre vigilante, me puxando para terra e me motivando para a etapa seguinte. A partir da qualificação, mais anjos confluíram nessa missão. Simone retornou para me ajudar com Silvia a partir das orientações da banca – e que banca. Mais uma vez, professora Maria Luisa, você foi feliz em suas escolhas e me apresentou a Professora Ilana e o Professor Marcos Vinicius; ambos me deram os puxões de orelhas mais carinhosos

que já recebi. Seus apontamentos fizeram todo o sentido e foram fundamentais para o direcionamento correto da pesquisa.

Há muito mais gente no caminho, todos os colegas de trabalho, demais familiares, amigos, afilhados, e que também entendiam minha ausência. Com essa compreensão, não deixei ninguém pelo caminho, ao contrário, fortaleci todas as minhas relações. Enfim, é muita Graça recebida! Mais uma vez, muito obrigada a todos! De forma especial, reforço meu agradecimento à professora Maria Luisa e, de forma mais que especial, aos meus filhos Heloiza e Pedro. Por muito tempo, éramos apenas nós três enfrentando um mundo voraz e cheio de preconceitos, mas mesmo com todas as barreiras que enfrentamos, juntos, nunca perdemos o nosso ponto de partida, a partir do qual encontramos nossos companheiros Luciano, João e Daniela. Obrigada, meu genro e nora preferidos, por fazerem parte desse momento tão especial em minha vida. Durante o mestrado, ganhamos o Matheus que, logo na primeira semana de vida, assistiu as aulas do PPE, episódio este registrado em vários *prints* de tela. Seu nascimento só me encheu de coragem e muito amor.

Encerro esse agradecimento com uma menção ao meu esposo Luciano que, de todos, foi a pessoa que mais esteve ao meu lado, dividindo a mesa da sala, a cozinha, o sofá, a cama, toda a casa, com meus livros e meu amigo *notebook* – muitas vezes o item de maior prioridade. Ele sequer ousava fazer a pergunta “ou eu ou ele?”, já sabendo de antemão a resposta. Apenas sorria e me dizia, “vai lá, vou estar aqui em oração para sua inspiração”. Obrigada, meu amor, por tanto companheirismo. Somos nós dois, sempre! Eu te amo.

MENEGASSO, Mauriza Gonçalves de Lima. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na BNCC do Ensino Médio**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Furlan Costa. Maringá, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha de Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação à Distância e Tecnologias Educacionais – GPEaDTEC. Portanto, o objeto de investigação desta dissertação é o documento oficial da BNCC e os documentos que dão origem ao Novo Ensino Médio. Para cumprir com os objetivos propostos, o trabalho utilizou como metodologia de análise o Ciclo de Política, de Stephen J. Ball e colaboradores. Na pesquisa bibliográfica e documental, foram pesquisados autores que provocam uma reflexão crítica da história da educação no Brasil e demais documentos que norteiam a Educação Básica, perpassando as trajetórias das leis e dos governos brasileiros desde a primeira Constituição Federal. Diante dos contextos analisados, a pergunta proposta pela pesquisa foi: A BNCC do Ensino Médio contempla a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como forma de inclusão dos jovens no mundo digital? Os resultados da pesquisa apontam que a BNCC para o Ensino Médio não é capaz de promover a inserção das TDIC como forma de inclusão dos jovens no mundo digital, posto que esta inclusão requer muito mais do que a reforma oferece.

Palavras-chave: Estado; Governo; Políticas Públicas; Inclusão Digital; Reforma do Ensino Médio; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

MENEGASSO, Mauriza Gonçalves de Lima. **DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (DICT) IN HIGH SCHOOL**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Furlan Costa. Maringá, 2022.

ABSTRACT

This research is part of the line of Teaching, Learning and Human Development, of the Graduate Program in Education at the State University of Maringá and is linked to the Research Group on Distance Education and Educational Technologies – GPEaDTEC. The objective of the research is to analyze the perspectives that the National Common Curriculum Base for High School (in portuguese, Base Nacional Comum Curricular – BNCC) presents about the Digital Information and Communication Technologies (DICT), in order to understand how the DICT were foreseen in the official document. Thus, the object of investigation of this dissertation is the official document of the BNCC and the documents that give rise to the New Secondary School. In order to fulfill the proposed objectives, the work used the Policy Cycle, by Stephen J. Ball and collaborators, as an analysis methodology. In the bibliographical and documental research, scholars who provoke a critical reflection on the history of education in Brazil and documents that guide Basic Education, traversing the trajectories of Brazilian laws and governments, since the first Federal Constitution, were surveyed. In view of the analyzed contexts, the proposed research question was: Does the BNCC of High School contemplate the insertion of Digital Information and Communication Technologies – DICT, as a way of including young people in the digital world? The research results indicate that the BNCC for High Education is not able to promote the insertion of TDIC as a way of including young people in the digital world, inclusion requires much more than the reform offers.

Keywords: State; Government; Public policy; Digital inclusion; High School Reform; Digital Information and Communication Technologies (DICT).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso temporal da BNCC.....	107
Figura 2 – Ocupação das escolas pelo movimento estudantil	109
Figura 3 – Protesto contra a Medida Provisória 746, que propunha a reforma do Ensino Médio	110
Figura 4 – Dez competências gerais da BNCC	117
Figura 5 – Competências Gerais da Educação Básica.....	123
Figura 6 – Organização das Diretrizes Curriculares Complementares do Paraná para o EM	124
Figura 7 – Itinerários Formativos no Referencial Curricular do Paraná	125
Figura 8 – Organização Curricular do Paraná.	127
Figura 9 – BNC Formação Competências Gerais	128
Figura 10 – PCNs Modelo estrutural.....	130
Figura 11 – BNCC Modelo Estrutural.....	131
Figura 12 – Mudanças no Novo Ensino Médio para 2022 no Estado do Paraná	132
Figura 13 – A Formação Integral do NEM.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ministros da Educação no Governo Bolsonaro	54
Quadro 2 – Cronologia Evolutiva da Técnica	83
Quadro 3 – Organização das Habilidades.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	antes de Cristo
ABE	Associação Brasileira de Educação
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CGU	Controle da Controladoria-Geral da União
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONPEF	Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESG	Escola Superior de Guerra
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPM	Fundo de Participação dos Municípios

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GPEaDTEC	Grupo de Pesquisa em Educação à Distância e Tecnologias Educacionais
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REM	Reforma do Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Paraná

SESC	Serviço Social do Comércio
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Unb	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UNIPAR	Universidade Paranaense
USP	Universidade de São Paulo
VAAR	Valor Aluno Ano por Resultados

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CICLO DE POLÍTICAS E O REFERENCIAL ANALÍTICO DE BALL E COLABORADORES	19
2.1 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO E CONTEXTO DA INFLUÊNCIA.....	20
3 O ESTADO E GOVERNO	25
3.1 O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO	30
4 AS LEGISLAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: OS GOVERNOS NEOLIBERAIS E A INFLUÊNCIA INTERNACIONAL	59
4.1 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	67
4.2 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	71
4.3 O PAPEL DA UNESCO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NO MUNDO E NO BRASIL.	73
5 TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO	77
5.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	97
5.1.1 Tecnologia na educação em tempos pandêmicos	102
6 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O NOVO ENSINO MÉDIO	106
6.1 A LINHA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ATÉ A CHEGADA DA BNC AO NEM	106
6.2 O PERCURSO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO BRASIL	112
6.3 CONCEITOS LEGAIS E CURRICULARES DO NOVO ENSINO MÉDIO	119
6.4 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA BNCC DO NEM	132
7 CONCLUSÃO	142
REFERÊNCIAS	149

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se na linha de Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE). A pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC) e seu objeto de pesquisa enquadra as perspectivas que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) apresenta acerca das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Abro aqui um parêntese e peço licença para explicar como o desejo de investigar uma política pública educacional se originou em minha trajetória profissional e aproveito, ainda, para me apresentar. Para tanto, mudarei o tempo verbal para a primeira pessoa.

Sou a oitava e última filha de um casal de retirantes nordestinos, a segunda com ensino superior e a única a cursar uma pós-graduação *stricto e lato sensu*. Como estudante, sempre dependi da escola pública e de seus programas suplementares. Morava na zona rural e pude ingressar diretamente no 1º ano do ensino fundamental, aos 7 anos de idade, em uma sala multisseriada. Quando passei para o antigo 5º ano, precisei do transporte escolar para me deslocar até a cidade e estudar; dependia, também, da merenda, pois saía de casa muito cedo e minha mãe não me mandava qualquer refeição. Sempre gostei de estudar, porém, depois da escola, tinha de ajudar nos afazeres domésticos. Quando queria ler um livro, tinha de lê-lo escondido.

Meu desejo, desde criança, sempre foi ser jornalista. Dizia que seria âncora do Jornal Nacional e colunista da Veja. Quando terminei o 8º ano, fiquei em dúvida. À época, minha cidade dispunha dos cursos naquele então denominados educação geral, magistério e contabilidade. Magistério era o que menos me atraía, mas como a maioria das amigas fizeram essa opção, segui o mesmo caminho. Foi ali que tive meu primeiro contato com a possibilidade de ser professora. Gostei, mas não desisti no jornalismo. Mesmo tendo consciência de que meus pais não tinham condições de me manter em uma universidade particular, tampouco em outra cidade. Ao chegar no 3º ano, com a ajuda do meu irmão mais velho, fiz cursinho pré-vestibular para tentar jornalismo em alguma universidade pública próxima, uma vez que Umuarama só contava com a Universidade Paranaense – UNIPAR, instituição que não oferecia o curso de jornalismo.

Não prestei o vestibular naquele ano pois estava gestando Heloiza, minha primogênita. Portanto, fiquei dois anos sem estudar. Com uma filha pequena, já não era mais possível realizar o sonho de estudar em outra cidade em virtude do trabalho e dos cuidados dela. Três anos depois,

por minha conta e risco, prestei vestibular para Letras. O curso, oferecido na cidade, tinha um valor acessível e um currículo mais próximo do jornalismo. Com meia bolsa de estudos, muitos percalços e mais um filho, consegui concluir o curso em 1997. Assim, minha relação com a educação foi definitiva e meu foco de trabalho, desde então, pautou-se na possibilidade de transformação da sociedade através dela.

Trabalhei como correspondente de alguns jornais locais e regionais e lecionei no ensino fundamental e médio. Minha maior atuação profissional foi na unidade local do Serviço Social do Comércio (SESC), onde trabalhei de 1998 a 2017. No SESC, atuei sete anos como coordenadora das áreas de educação e cultura e onze anos como gerente executiva da unidade, período em que me dediquei mais à formação em gestão de negócios e gestão de pessoas. Dezenove anos depois, voltei a atuar exclusivamente na área de educação, assessorando as secretarias municipais de educação na revisão e monitoramento dos planos municipais de educação.

Em 2018, fui convidada a assumir a Secretaria Municipal de Educação de Umuarama. Os diversos desafios inerentes à função suscitaram em mim o desejo e a necessidade de me aprofundar nos estudos sobre políticas públicas para a educação. Para tanto, busquei o Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), uma referência na pesquisa em educação.

Ao ingressar no PPE, atuava na linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação, como orientanda da Professora Doutora Maria Luisa Furlan Costa, uma referência no uso das tecnologias em educação. Posteriormente, fui convidada a me vincular ao GPEaDTEC, do qual a professora é líder. Diante das discussões do grupo, chegamos à definição da temática de minha pesquisa: BNCC e TDIC, dois temas presentes durante toda a minha trajetória acadêmica. Devido ao fato de já atuar na educação básica, optamos por investigar a sua última etapa, o Ensino Médio, considerando as profundas alterações promovidas a partir da Lei nº. 13.415/2017, responsável por alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a estrutura da etapa para atender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal alteração legal também ensejou uma expectativa maior em relação ao uso das tecnologias para educação e transformação dos jovens (BRASIL, 2017b).

O objetivo geral do presente trabalho consiste em analisar as perspectivas da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) a fim de entender como as TDIC foram previstas no documento oficial. Para atingir esse objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: (i) Retomar a história dos governos brasileiros, o papel do Estado, suas legislações e as influências nacional e internacional como instrumentos para entender os

documentos atuais que norteiam a educação no Brasil; (ii) Investigar o conceito teórico-epistemológico da tecnologia na educação, seus desafios e perspectivas; (iii) Entender qual o sentido da tecnologia presente na BNCC do Ensino Médio no contexto geral da BNCC.

A metodologia utilizada se baseia na análise do Ciclo de Política, apresentada pelo criador do método, Stephen Ball, e seus principais colaboradores, Meg Maguire, Annette Braun e o professor Jeferson Malinardes, um dos maiores estudiosos do assunto no Brasil. Como referencial teórico, mobilizamos as literaturas estudadas e indicadas nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação, bem como autores especialistas em cada assunto abordado.

Para estudar o Estado, recorreremos aos trabalhos de profissionais da área do direito, tais como William de Jesus Costa Freitas (2019) e Sahid Maluf (2018), autor do livro *Teoria Geral do Estado* (2018). Sobre a história do Brasil e da educação no Brasil, o trabalho traz reflexões de Dermeval Saviani (2008, 2014, 2018, 2019), Eneida Oto Shiroma, Maria Celia Marcondes de Moraes e Olinda Evangelista (2007). Para complementar as investigações das políticas educacionais e as influências do neoliberalismo e da globalização, foram utilizadas pesquisas que contêm importantes denúncias de abuso de poder, como as de Giovanni Alves (1999).

Sobre o conceito de tecnologia, o maior referencial teórico foi aquele do filósofo Álvaro Vieira Pinto, apresentado na antológica obra *O Conceito de Tecnologia* (2005). Também foram mobilizados os estudos do professor Vargas (2003) sobre as metodologias da pesquisa tecnológica, bem como do filósofo francês Pierre Lévy, que há mais de trinta anos discute os impactos da tecnologia na sociedade. Sobre a tecnologia na educação, nos valem das pesquisas de Vani Kenski (2012) e da experiência de Arnaldo Niskier (1993), teórico que esteve à frente da implantação das políticas públicas de tecnologia na educação durante período da radiodifusão e da teleeducação no Brasil, bem como dos trabalhos organizados por Míriam Grinspun (2001).

Em relação à crítica às legislações, foram reportadas as obras de Jamil Cury, Magali Reis, Teodoro Zanardi (2018), autores que fazem uma importante reflexão sobre os dilemas e perspectivas da política aqui investigada, a BNCC. Para mostrar o papel dos empresários na elaboração do documento, a pesquisa se apoiou na obra de Luiz Carlos de Freitas (2018), autores que realizaram uma investigação sobre o movimento Todos pela Educação. A presente pesquisa também recorreu a outros estudiosos dos temas abordados nas seções e subseções, bem como às leis e documentos que regem o Estado e a educação brasileira, sobretudo a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014), a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio (2018).

Tais obras revelam a importância de se investigar os diversos contextos que envolvem a construção de uma política pública, a responsabilidade de interpretar as informações contidas nos textos oficiais, a cautela com os discursos que permeiam esses documentos, etc. Como apontado por vários dos autores estudados, políticas públicas são campos de disputas e, com a BNCC, não foi diferente. Logo, a problematização do trabalho se configura no seguinte questionamento: A BNCC do Ensino Médio contempla a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como forma de inclusão dos jovens no mundo digital?

Para responder a essa problemática, o trabalho se desenvolve em 7 seções – contando com esta introdução. Na seção 2, elencamos o método de análise adotado para o trabalho, ou seja, o Ciclo de Política formulado por Stephen J. Ball e seus colaboradores. A subseção 2.1 detalha, de forma pormenorizada, os contextos de influência e de produção de texto, uma vez que política foi analisada sob tais contextos. No desenvolvimento desta seção, constatou-se que o método de análise corrobora a investigação proposta e oferece um recorte mais amplo das informações concebidas durante a pesquisa bibliográfica.

A seção 3 apresenta, de forma geral, os conceitos de Estado e Governo para deslindar o contexto de influência em que a política pública investigada foi construída. Com base em Dale (2010), evidencia-se que o Estado é o mais importante componente para uma compreensão adequada da política educacional. Entender o que é Estado e Governo pressupõe entender as políticas públicas que, por sua vez, pressupõem o entendimento do que é educação.

A fim de se entender o conceito de Estado sob a ótica de diversos estudiosos do assunto – com destaque para os grandes filósofos pensadores da teoria do Estado –, após apresentação da origem do Estado, a subseção 3.1 explica como o Estado e os governos brasileiros foram construídos com base em suas sete Constituições Federais e como a educação foi tratada em cada Constituição, observando-se, ainda, o foco de cada governo em relação ao tema.

Nota-se que o percurso histórico apresentado abrange governos ditatoriais e aqueles considerados democráticos na construção das legislações brasileiras para a educação, sob forte influência política em âmbito nacional e internacional. Durante esses governos, a educação foi marcada por avanços e retrocessos, além da excessiva interferência motivada pelos interesses de determinados agentes políticos.

A seção 4 apresenta as legislações para a educação no Brasil e a influência internacional. A subseção 4.1 aborda as formas de financiamento da educação no Brasil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e a Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Em seguida, a subseção 4.2 contempla o financiamento da educação e os organismos internacionais, uma vez que, num mundo globalizado, as políticas para a

educação sofrem forte influência de agendas internacionais, sobretudo as propostas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nas conferências mundiais para a educação, sob o financiamento do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). À UNESCO, principal instituição de interferência nas políticas para a educação no mundo contemporâneo, dedica-se integralmente subseção 4.3 a fim de desvelar seu papel no cenário educacional.

Na seção 5, apresentam-se os conceitos de tecnologia baseados principalmente na teoria de Álvaro Vieira Pinto (2005), entre outros estudiosos da área, bem como as tecnologias na educação e seu uso em tempos pandêmicos. Essa seção orienta a análise da proposta de tecnologia dentro da BNCC do Ensino Médio.

A seção 6 discorre sobre a Base Nacional Comum Curricular BNCC e o Novo Ensino Médio (NEM), procede-se, portanto, à uma investigação e apresentação de seu quadro histórico, passando por importantes políticas públicas antecedentes até a sua consolidação. Na sequência, são abordados os conceitos legais e curriculares do Novo Ensino Médio, bem como uma relevante discussão acerca das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no documento.

Por fim, apresenta-se a seção de considerações finais, elaboradas a partir da análise documental e bibliográfica, trazendo como principal achado o fato de que a BNCC, como política de Estado para a educação, sozinha, não consegue inserir os jovens do Ensino Médio no mundo digital.

2 CICLO DE POLÍTICAS E O REFERENCIAL ANALÍTICO DE BALL E COLABORADORES

A metodologia de análise do Ciclo de Política de Stephen J. Ball e seus colaboradores buscou analisar uma proposta de Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales em 1988. De acordo com Lopes e Macedo (2021, p. 7), “O autor se dedica a entender as recentes políticas educacionais da Inglaterra, analisando tanto o papel de redes globais em sua formulação quanto as formas como elas atuam em escolas”, assim, suas pesquisas enfocam as políticas que se globalizam em razão do avanço do neoliberalismo.

O recurso metodológico do Ciclo de Política de Stephen J. Ball baseou-se nas obras do próprio autor, de seus colaboradores, dentre outros autores que se debruçaram sobre o mesmo referencial, a exemplo do Professor Jefferson Mainardes¹, que utilizou o ciclo de políticas como referencial teórico-analítico em sua pesquisa sobre a implementação de um projeto de organização da escola em ciclos, acompanhando pesquisadores do país que analisam políticas públicas utilizando o mesmo referencial analítico.

A escolha do Ciclo de Política como método de análise se justifica por permitir analisar uma política pública desde sua concepção inicial até os resultados após sua implantação e implementação na prática, oferecendo uma visão integral da política proposta, ao mesmo tempo que permite estudar um contexto sem que haja uma determinação de estudar todos os contextos para entender uma política. O dinamismo desse referencial analítico é percebido ao longo do estudo desses autores, uma vez que eles remodelam sua proposta no decorrer de suas pesquisas.

Segundo Mainardes (2006), Ball tentou caracterizar o processo político introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Logo em seguida, porém, rompeu com essa formulação inicial por entender que a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez a seu ver insuficiente para abranger o ciclo de políticas que, via de regra, não é linear.

¹ Jefferson Mainardes é bolsista de produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Nível 1B. É professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) desde 1990. Possui Bolsa de Produtividade em Pesquisa – CNPq. É editor da Revista *Práxis Educativa* (UEPG) e da Revista de *Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. É Membro do Comitê de Assessoramento da Fundação Araucária. Desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais enfocando, principalmente, epistemologias da Política Educacional, políticas para o Ensino Fundamental, diferenciação curricular e Ética em Pesquisa (Texto informado pelo autor). Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1869253922319886>. ID Lattes: 1869253922319886. Última atualização do currículo em 14/06/2022.

Seguindo a ideia de flexibilidade da análise de políticas, Ball e Bowe (1992) propuseram um estudo dos contextos sem que houvesse uma hierarquia entre eles, mas que, todavia, permanecessem relacionados e cujo ponto de partida fossem os contextos da influência, da produção de texto e da prática. Com a exploração e o aprimoramento desse instrumento de análise, os autores posteriormente incluíram mais dois contextos ao ciclo de políticas: o contexto do resultado e o contexto da estratégia. Tais alterações demonstram a complexidade do ciclo de políticas para investigação de políticas públicas.

Para estudar uma política dentro dos cinco contextos propostos pelos autores é imprescindível que ela passe por todos os processos. Considerando-se que a BNCC teve sua implantação prática em 2020, constata-se que o tempo é insuficiente para análise de todos os contextos.

Vale ressaltar que, ainda em 2020, todas as práticas foram comprometidas com a suspensão do ensino presencial em função da pandemia ocasionada pela Covid-19, fato que influenciou na aplicação dos currículos que passaram a ser orientados pela BNCC. Com isso, esta pesquisa analisa a BNCC apenas a partir dos seguintes contextos: o de influência e o de produção de texto, que serão melhor apresentados mais adiante. Ficam, portanto, excluídos:

O contexto da prática, onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] **O contexto dos resultados ou efeitos** – que se preocupa em assinalar questões de justiça, igualdade e liberdade individual. [...] e **O ciclo de estratégia política**, que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2007, p. 30-32, grifos da autora).

Embora os autores defendam que os contextos não constituem etapas lineares, temporais ou sequenciais, eles estão interligados; e os três últimos contextos, ou seja, prática, resultado ou efeitos e estratégia política dependem de sua aplicação na prática para terem seus resultados mensurados. Isso, convém assinalar, só será possível a longo prazo.

2.1 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO E CONTEXTO DA INFLUÊNCIA

Com base em Mainardes (2007, p. 29), “os contextos da influência e da produção de texto têm uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples”. Apesar de serem contextos pertencentes a momentos distintos, caminham juntos na concepção e na produção do

texto final de uma política pública. Portanto, mobilizamos os dois contextos para analisar a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e sua relação com as tecnologias.

Como já mencionado, a política pública em análise, a BNCC, é ainda recente em sua prática, porém ela vem sendo pensada desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) – como veremos com mais detalhes na seção dedicada ao assunto. Com tanto tempo para sua formatação final, a BNCC passou por vários contextos de influência, diferentes governos, muitas influências e grandes disputas até culminar no texto final e se tornar uma política obrigatória.

Como salientado por Mainardes (2007, p. 29), quando a política se inicia é que “os discursos políticos são construídos”, deixando evidente o interesse dos grupos envolvidos na disputa para incorporar suas ideologias e influenciar nas finalidades sociais da política pública em questão.

Com o parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE nº. 15/2018, e a Resolução CNE/CP nº. 4, de 17 de dezembro de 2018, instituiu-se a BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com base na Resolução CNE/CP nº. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº. 15/2017 (BRASIL, 2017d, 2017e, 2018b, 2018e).

Mainardes (2007) afirma que certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e somente algumas vozes são ouvidas na concepção de um texto político. Mesmo sob a égide de um regime denominado democrático, tal como concebido pela atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a) evidenciam que algumas vozes, ainda hoje na luta por seus direitos, não foram devidamente ouvidas. Tal constatação é reforçada pela concepção de Ball (1994) ao considerar que, na análise de textos políticos, é necessário incorporar todas as vozes, inclusive as ausentes e silenciadas, para que a ação democrática ocorra em sua plenitude.

Muitas políticas são elaboradas a partir de instâncias distantes das realidades em que serão aplicadas, o que agrava a sua interpretação. Ou seja, não levam em consideração aspectos simples, tais como infraestrutura, logística, clima, bem como ignoram fatores fundamentais como o econômico, social, a cultura local, as crenças e as ideologias. “Pouca atenção é dada ao contexto material do processo de política, nem os edifícios, em que a política é feita, nem os recursos disponíveis, nem os alunos com os quais a política é colocada em ação são, muitas vezes levados em consideração” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 29).

Quando a política é concebida de forma muito genérica para contextos diversos, sua execução enfrenta uma série de empecilhos. A título de exemplo, podemos citar a BNCC, política formulada para todas as instituições educacionais do país como se elas tivessem as mesmas condições de infraestrutura.

Ball, Maguire e Braun (2021) consideram que, dentro dos processos decisórios, a política cria o contexto, mas o contexto também percebe a política. Os autores enfatizam a atenção obrigatória de se considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretativas subjetivas, necessitando que o material, o estrutural e o relacional estejam incorporados na análise de políticas.

A utilização da abordagem do ciclo de política pressupõe uma caracterização (descrição) clara e objetiva da política investigada. Assim, é necessário apresentar dados variados, aspectos históricos, legislativos, contextuais, discursivos, políticos-ideológicos, custos financeiros, entre outros (MAINARDES, 2018, p. 198).

Dentro do contexto de influência, a atenção deve se concentrar nos agentes envolvidos em instâncias locais, estaduais, nacionais e internacionais, desde a formulação inicial da política até sua finalização. No caso específico da BNCC, entre a sua previsão na Constituição de 1988 até o texto final, em 2018, se passaram trinta anos marcados por diversas alterações políticas, responsáveis por influenciar todos os contextos.

Nesse sentido, Mainardes (2018, p. 199) aponta que “a análise do contexto de influência é complexa. Há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma nova política”.

No caso da orientação dos currículos escolares, as políticas que precederam a BNCC foram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, produzidos para o 1º ao 5º ano, em 1997, e para o 6º ao 9º ano, em 1998 (BRASIL, 1997).

As diretrizes curriculares para o Ensino Médio foram lançadas através da Resolução da Câmara de Educação Básica – CEB nº. 3, de 26 de junho de 1998 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.

De 2010 a 2012, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) orientaram o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino públicos e privados da Educação Básica, conforme documento oficial lançado em 2013 (BRASIL, 2013)². A BNCC voltou a ser

² Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

discutida apenas a partir de 2014, após a aprovação do atual Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014).

Na produção do documento que formaliza uma política, os contextos de influência consolidam a construção do texto do início ao fim, e amiúde se materializam nos atos legais. O texto da política deve ser analisado de forma atenta e crítica, e dotado um pensamento amplo de modo a apreender o discurso e o sentido dos textos produzidos sobre diversos contextos.

Ball, Maguire e Braun (2021) elucidam que, em diversos escritos sobre política educacional, muito frequentemente não se dá o devido valor ao significado real da política. Por vezes, definem-se de forma superficial para resolver determinado problema, transformando-o na produção de textos de políticas como legislações e outras normativas, como forma de preservar o aparato formal do governo em sua formulação.

No caso da BNCC do Ensino Médio, foram elaboradas três versões até que se chegasse ao texto final. Nesse percurso, houve vários contextos e, como mencionado pelo autor do Ciclo de Políticas, é crucial reconhecer que “políticas são produtos de compromissos nos vários estágios, na micropolítica da formulação da legislação no debate entre parlamentares e na micropolítica da articulação dos grupos de interesse” (BALL, 1994, p. 16), sendo esses grupos nacionais e internacionais.

Evangelista e Shiroma (2007) abordam o interesse desses grupos – a partir da tese de Roger Dale, publicada em 2001 – sobre a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), revelando os vínculos entre a economia mundial e as políticas para a educação. As autoras constatarem que “as forças econômicas operam transnacionalmente”, como forma de “governança supranacional”.

A conformação dessa espécie de governação supranacional estende-se por três conjuntos de atividades: econômicas (caracterizadas pelo hiperliberalismo), políticas (visando a governação sem governo) e culturais (marcadas pela mercadorização e consumismo). A governança, entendida como a capacidade de implementar de forma eficiente as políticas públicas, tornou-se objetivo-chave de Organismos Internacionais (OI), como o Banco Mundial, por exemplo (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 534).

As autoras reforçam a influência que os organismos internacionais exercem sobre as políticas globais, suprimindo a responsabilidade do Estado ao colocá-lo como órgão incapaz de gerir a educação, por exemplo, e sugerindo, mediante consensos fomentados nos fóruns internacionais, os meios para solucionar o problema de ineficiência, passando, em última instância, a responsabilidade para o empresariado, modelo de eficácia.

Outro autor que dialoga com o ciclo de política de Ball na exposição das influências globais sobre as decisões locais para as políticas em educação que favoreçam o mercado educacional é Luís Carlos de Freitas.

A expansão desse padrão de se pensar e fazer educação, seja dentro de um país, seja ao redor do mundo, num cenário de globalização rentista e tecnológica, permitiu criar “escala de operação”, tornando os processos educativos mais atrativos aos investimentos transacionais, à atuação de indústrias e prestadores de serviços dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema – reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica. Não por acaso, seu motor está localizado na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em órgão de financiamento internacional, como BIRD e Banco Mundial (FREITAS, 2018, p. 39).

Com base nesse conceito, a próxima seção trata dos aparatos jurídicos em torno do Estado e dos governos, apresentando alguns conceitos de estudiosos do tema como forma de entender o contexto da influência ao longo da formulação da educação nacional.

Uma vez que Estado e Governo, com seus equipamentos, devem conceber e executar as políticas públicas, considera-se importante entender seu funcionamento e como os mesmos foram dividindo cada vez mais suas responsabilidades com a iniciativa privada, renunciando à sua soberania para ceder às influências do mundo globalizado.

3 O ESTADO E GOVERNO

A teoria geral do Estado é importante para compreender a configuração da política e dos negócios relacionados ao Estado e ao governo. Desde a origem da sociedade, diversas teorias tentam explicar o Estado e as formas de governo como meio de justificar sua organização social e política.

De acordo com Freitas (2019), a organização do Estado moderno remete à Grécia, a partir das ideias de Platão (428-348 a.C.), defensor da democracia, bem como de Aristóteles (384-322 a.C.), defensor da monarquia.

Em *Teoria Geral do Estado*, Maluf (2018) apresenta vários conceitos de Estado sob a ótica de estudiosos do direito. Segundo o autor, Estado é o órgão executor da soberania nacional. Maluf (2018) apresenta a estrutura do Estado, composta por três elementos: população, território e governo, e reforça a essência desses elementos considerando que a população é o elemento humano e prioritário, pois é para essa população que o Estado existe; seguida do território, base geográfica delimitada por terra, céu e água, espaço inalienável sujeito à ordem jurídica. O terceiro elemento é o governo, formado por organizações políticas que cumprem as determinações do Estado que, por sua vez, deve perseguir a independência.

Faltando uma característica essencial de qualquer dos três elementos – população, território e governo – o que se tem é um Semi Estado e assim, na noção do Estado perfeito está implícita a ideia de soberania. Estado (perfeito) – população (homogênea) – Território (certo, irrestrito, inalienável) – Governo (soberano) (MALUF, 2018, p. 27-28).

Ao abordar as formas de governo, Maluf (2018) considera a definição aristotélica de governos normais. Aristóteles divide os governos em duas denominações: as normais: “monarquia, aristocracia, democracia” e as anormais: “tirania, oligarquia, demagogia” Maluf (2018, p. 191); também conhecidas, respectivamente, como formas perfeitas ou retas e formas corrompidas. Outrossim, destaca, dentro dos aspectos do direito público, que um governo pode ser de direito e de fato: o governo de direito é “considerado como legítimo” quando é constituído dentro da lei do Estado, e o de fato, “implantado por via de fraude ou violência” Maluf (2018, p. 191), por meio da força de golpes, ou seja, geralmente são ditatoriais.

Um governo pode ser desenvolvido de forma legal, quando busca o equilíbrio social sobre os preceitos jurídicos, ou, ao contrário, na forma de despotismo, quando fere os direitos legais em detrimento dos interesses pessoais. Quanto ao poder, um governo pode ser constitucional, quando atua sob a égide de uma Constituição Federal, ou absolutista, quando

concentra os poderes em único organismo. Dentro da história do Estado, Maluf (2018) apresenta como resultado da maioria dos pesquisadores por ele estudado a característica dominante estatal em cada estágio da civilização, classificando-os da seguinte forma:

1º) O **Estado oriental**, teocrático e politeísta, destacando-se, pelo seu feito mais humano e mais racional, o estado de Israel. 2º) O **Estado grego**, que se caracteriza por uma nítida separação entre religião e a política. 3º) O **Estado romano**, expressão máxima da concentração política e econômica. 4º) O *Estado feudal*, consequente da invasão dos bárbaros, que foi a expressão máxima da descentralização política, administrativa e econômica. 5º) O **Estado medieval**, a partir do século XI, que foi uma nova expressão da centralização do poder, com a preeminência do Papado sobre o governo temporal. 6º) O **Estado moderno**, que reagiu contra a descentralização feudal da Idade Média e contra o controle da Igreja Romana, revestido na forma do absolutismo monárquico. 7º) O **Estado Liberal**, implantado pela revolução francesa e baseado no princípio da soberania nacional. 8º) O **Estado social** – acrescentamos –, com as suas diversas variantes, a partir da Primeira Guerra Mundial (MALUF, 2018, p. 108, grifos no original).

Freitas (2019) oferece uma concepção de Estado segundo a visão de importantes filósofos que, em diferentes períodos, influenciaram o pensamento de governantes e governados, a exemplo de Nicolau Maquiavel (1469-1527). De acordo com o autor, “a tradição ocidental até Maquiavel tratou as questões relativas à gestão do Estado sob uma perspectiva normativa, ou seja, a política era investigada a partir do universo moral” (FREITAS, 2019, p. 2). Maquiavel (1935) apresenta um conceito de poder que rompe com os conceitos filosóficos e religiosos anteriores. O poder do Estado é oferecido como um instrumento concreto para a ação política, separado da ética. O príncipe é a figura que personifica o poder do Estado e seus atos são determinados pelo interesse do Estado, sempre em busca do bem comum.

O conceito de poder, segundo Maquiavel (1935, p. 7), é que “Todos os Estados, todos os domínios que tiveram e têm poder sobre os homens, são estados e são ou repúblicas ou principados”. Ele afirma que o poder do Estado é um instrumento que deve ser usado para o bem comum, e não apenas para o benefício de um indivíduo ou grupo. Tais conceitos rompem com a visão tradicional do poder, vista até então como um instrumento da ética. Em última instância, isso significa que o Estado não deve se preocupar com a ética, e sim com a ação política.

Outro filósofo citado por Freitas (2019) é Friedrich Hegel (1770-1831) que, ao contrário do preconizado pela Igreja na Idade Média, defende que o Estado é produzido pela ação do homem e não tem origem natural ou divina, seu dever é gerenciar os interesses individuais e

particulares para satisfazer os interesses coletivos, mantendo a unidade por meio da racionalidade. “É com Hegel que se completa o movimento voltado para apreender o Estado tal qual ele é, uma realidade histórica, inteiramente mundana, produzida pela ação dos homens” (FREITAS, 2019, p. 7).

Como bem elucidado por Freitas (2019), o pensamento de Hegel é bastante complexo. Uma de suas principais ideias é a de respeito aos indivíduos, contanto que estes jamais se sobreponham ao interesse coletivo. Segundo o autor, Hegel acreditava que isso só seria possível com a intervenção do Estado, cuja organização deveria dispor de uma constituição vinculada à universalidade do poder governamental. Para Hegel, o Estado deveria ser soberano a fim de garantir a unidade do todo.

Para Freitas (2019) o pensamento de Hegel sobre o Estado e o indivíduo continua sendo extremamente relevante nos dias de hoje. Com o mundo assumindo uma complexidade cada vez maior, faz-se premente que o Estado esteja organizado de forma a garantir a unidade do todo. Além disso, o respeito pelo sujeito deve ser sempre mantido. Confluindo-se com o pensamento de Friedrich Hegel (1770-1831), Freitas (2019) aborda ainda sobre a obra *O Manifesto Comunista*, publicado em 21 de fevereiro de 1848, compila as ideias que norteiam o pensamento socialista. Karl Marx (1818-1883) consolida seus ideais comunistas na obra *O Capital*, publicada em 11 de setembro de 1867, como uma crítica à implantação do Estado liberal.

Para Silva (1999), foi Marx quem aventou a hipótese de que todas as lutas históricas são uma expressão mais ou menos clara da luta entre classes sociais. Na análise da autora, “o pensamento marxista foi inspirado nas críticas do Estado francês de 1851, que vivia uma forte crise econômica e social marcada pela luta de classes” (SILVA, 1999, p. 2-3). Marx observa que a república parlamentar burguesa é a expressão privilegiada da dominação de uma classe e que esta era a forma política da sociedade burguesa, concluindo que “dentro da luta de classes o Estado não pode ser imparcial” (SILVA, 1999, p. 2-3). Ao discorrer sobre Marx, Medici (2007) nos lembra a visão do filósofo, segundo a qual o Estado deve passar de um órgão sobreposto à sociedade a um órgão totalmente subordinado a ela. Nesse sentido, “o Estado não deve ser imparcial acima dos interesses das classes” (MEDICI, 2007, p. 31).

Outro filósofo que comunga das ideias marxistas é Antônio Gramsci (1891-1937), cuja formulação teórica foi construída dentro da realidade histórica vivida na Itália durante a Primeira Guerra Mundial como membro do Partido Socialista e Comunista Italiano. Gramsci “era voltado para política, não somente por paixão, mas, sobretudo, pela necessidade revolucionária, enquanto sujeito ativo no seu contexto” (SILVA, 1999, p. 5). Para a autora,

Gramsci oferece uma leitura de Estado mais dialética que analisa o particular e o concreto antes de formular uma opinião geral e avalia o Estado dentro das práticas políticas e das relações em que o sujeito está inserido. Para Gramsci, a política só acontece quando há quem governa e quem é governado.

É com base nesses pressupostos que Gramsci enfoca a importância da definição de uma tática e uma estratégia enquanto elementos-chaves na luta política e revolucionária, bem como, a importância de identificarmos/compreendemos os momentos e forças presentes na conjuntura em que a luta se desenvolve (SILVA, 1999, p. 9).

Silva (1999) enfatiza que, para Gramsci, o Estado é a uma organização constituída entre a sociedade civil e a sociedade política, com instituições públicas e privadas que devem estar articuladas entre si, devendo ser superada a diferença entre as classes através da promoção intelectual das massas.

Assim como o Estado surge de alguma organização social humana, ele também é extinto por ela. Com base na obra de Maluf (2018, p. 57), três são os modos de nascimento dos Estados: “originário, secundário e derivados”. Desdobram-se os secundários em “união: confederações, federações, união pessoal, união real, e em divisão: nacional e sucessoral” (MALUF, 2018, p. 57). Os derivados conformam: “colonização, concessão dos direitos de soberania e o ato de governo” (MALUF, 2018, p. 57). Já a extinção do Estado é ocasionada por causas gerais e específicas, tais como a conquista, a emigração, a expulsão e a renúncia dos direitos de soberania.

Desde o seu aparecimento como organização do meio nacional, desde as mais primitivas formas de associação política, o Estado, elemento dinâmico por excelência, vem evoluindo sempre, e refletindo, nessa evolução, a trajetória ascensional da civilização humana. O seu desenvolvimento não segue, naturalmente, uma progressão retilínea: avanços arrojados, retrocessos profundos, longas estagnações e até mesmo eclipses duradouros assinalam a sua marcha no tempo e no espaço (MALUF, 2018, p. 107).

Como explicado anteriormente, um Estado nasce do conjunto de três elementos necessários, a população, território e governo. Em geral, incide sobre a evolução natural das sociedades, porém, a forma como esses elementos se conjugam e são ordenados apresenta diferenças conforme o período histórico. Convém ressaltar, ainda, que o Estado é um organismo vivo, em constante transformação pela ação do homem e constituído em forma de governos e

seus aparatos jurídicos e institucionais. O conceito de Estado é um dos mais antigos e complexos da história.

O Estado desempenha um papel fundamental nas políticas públicas, principalmente na área da educação. Autores como Demerval Saviani (2008), Eneida Shiroma e Olinda Evangelista (2007), Luiz Carlos de Freitas (2018), István Mészáros (2008), entre outros estudiosos que serão abordados ao longo do trabalho, fazem uma leitura crítica do Estado e apontam para as suas transformações ao longo do tempo. Para eles, o Estado, em seus moldes atuais, é uma máquina de produzir desigualdades, mecanismo através do qual os ricos se apropriam das riquezas da sociedade e os pobres são excluídos e marginalizados. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

A educação é um dos campos em que o Estado desempenha um papel preponderante. No âmbito educacional, o Estado tem a prerrogativa de determinar o tipo de ensino que será oferecido, as condições das escolas e dos professores, além de definir os currículos e os conteúdos que serão ensinados. Diante deste poder, cabe ao Estado garantir que todos os cidadãos tenham acesso à educação de qualidade, e se desenvolvam em sua plenitude para conquistar seus objetivos de vida.

Infelizmente, a da educação no Brasil, na prática, é cara e de qualidade duvidosa, o que faz com que muitas pessoas fiquem excluídas deste processo. Além disso, o Estado desempenha um papel passivo na educação, delegando uma parte das responsabilidades à iniciativa privada. Como resultado desse processo, a educação acaba relegada a um negócio cujo objetivo é o lucro, e não a educação em si. Esse contexto favorece a irrupção de um imaginário eficiente da iniciativa privada diante da ineficiência do Estado. Para Freitas (2018, p. 31) “a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado”.

Desde a década de 1990, o debate sobre a relação entre o Estado e a sociedade capitalista tem sido um dos temas mais discutidos na academia, cujas pesquisas demonstram que o Estado deve ser o principal agente de mudança social e, portanto, o principal responsável pelo bem-estar da população. Por outro lado, há os empresários e os governos neoliberais que preconizam a sociedade capitalista como o principal agente determinante das relações sociais e, portanto, o Estado deve se submeter às suas regras.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo deste embate. Desde sua criação, em 2016, a BNCC tem sido alvo de intensos debates por parte de setores da sociedade que afirmam que ela é uma ferramenta do Estado para impor sua ideologia nas escolas. Em

contrapartida, outros setores defendem que a BNCC é uma importante iniciativa do Estado para garantir o direito à educação de qualidade para todos os brasileiros. Para avaliar esse dilema, é necessário considerar o contexto histórico da criação da BNCC e os seus principais objetivos, tal como faremos ao longo deste trabalho, porém, convém antes trazer um pouco da história do Estado brasileiro para nos ajudar a compreender os contextos de influência sob os quais a BNCC foi concebida.

3.1 O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) define o Estado como um território soberano com uma população organizada e um governo próprio, dispondo de seus três elementos fundamentais: a população, o território e o governo. Olhar o Brasil sob essa ótica é perceber a sua dimensão, a sua diversidade territorial e cultural. Nesse lugar tão grande e plural há a desafiadora missão de implementar uma base nacional comum curricular responsável por definir os conteúdos mínimos a serem ensinados para todos os povos, em todas as escolas do Brasil.

Para Freitas (2018, p. 97), “os planejadores da BNCC se esquecem que no interior de cada escola há uma política local”. Nesse sentido Ball, Maguire e Braun (2021, p. 47) complementam que:

Políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e estruturas, perfil de pessoas, experiência de lideranças, situações orçamentárias e desafios de ensino e aprendizagem (por exemplo, proporções de crianças com necessidades educativas especiais), dificuldades comportamentais, “deficiências” e “privações sociais e econômicas” e as exigências do contexto que com elas interagem.

A dimensão territorial brasileira abrange uma imensa diversidade étnica e cultural: eis uma das principais características do Brasil. Desde a colonização, o país recebeu imigrantes de diversas partes do mundo, o que resultou na miscigenação de várias raças e etnias. Segundo o IBGE (2010), a população brasileira é composta por três grandes grupos étnicos: os indígenas, os europeus e os africanos.

Os indígenas são os habitantes originários do Brasil, ou seja, já encontravam-se no território muito antes da colonização. Segundo o IBGE (2010), representavam 0,4% da população total do país, ou seja, cerca de 830 mil pessoas. Embora sejam um grupo minoritário,

os indígenas são muito diversos, com mais de 305 etnias. A maioria dos povos originários vive em regiões isoladas, em meio à floresta, e muitas delas ainda mantêm suas tradições e culturas intactas.

Os europeus chegaram ao Brasil durante e após o descobrimento, a partir de 1500. Eles representam 55,7% da população total do país, ou seja, cerca de 115 milhões de pessoas. A maioria dos europeus que imigraram para o Brasil é composta de portugueses, mas também houve imigrantes de outros países, como Espanha, Itália e Alemanha. A miscigenação entre os europeus e os demais grupos étnicos presentes no país resultou na formação de um novo grupo étnico, os brasileiros de origem europeia (IBGE, 2010).

Por fim, os africanos representam 43,3% da população total do Brasil, ou seja, cerca de 90 milhões de pessoas. Eles foram trazidos para o país como escravos durante o período colonial e, assim como os europeus, também se miscigenaram com outros grupos étnicos presentes no país, resultando na formação de um novo grupo étnico, os brasileiros de origem africana (IBGE, 2010).

A grande diversidade étnica e cultural do Brasil é um dos seus principais atributos. A miscigenação de vários grupos étnicos, ao longo da história, resultou na formação de um povo plural que, em maior ou menor grau, tenta manter as tradições e as culturas de seus antepassados mesmo sem apoio de políticas públicas voltadas a isso.

Quanto ao território, o IBGE (2010) classifica o Brasil como o maior país da América Latina, com uma área de 8.510.820,623 km² dividida em 26 estados e o Distrito Federal. Divide-se em cinco regiões, Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, e conta com uma diversidade de biomas que compreendem diversos ecossistemas, caracterizados por sua grande biodiversidade; essas regiões também abrigam uma enorme diversidade cultural.

O território é o espaço físico que compõe o Estado. Por meio do território, o Estado tem a possibilidade de estabelecer fronteiras e, assim, delimitar o seu espaço de soberania. O território também é considerado um dos elementos fundamentais do Estado porque é através dele que a população se organiza e se relaciona com o governo.

O último elemento é o governo. Desde 1985, o Brasil tem seguido o modelo de governo denominado República Federativa Presidencialista. Este modelo de governo se caracteriza pelo fato de que o presidente da República é o chefe do poder executivo, sendo eleito diretamente pelo povo. Além disso, o presidente da República nomeia os ministros de Estado, que são os principais auxiliares do presidente na condução dos negócios do governo.

Um aspecto importante do modelo de governo presidencialista é o sistema político multipartidarista. Isso significa que o Brasil reconhece e admite a existência de vários partidos

políticos, com suas distintas ideologias e diferentes programas de governo. O modelo de governo presidencialista tem garantido ao povo brasileiro o direito de eleger diretamente seus representantes (SOARES A., 2019).

Ball, Maguire e Braun (2021, p. 31) apontam que as “políticas começam em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas”. Assim, para entendermos a trajetória da educação, optamos, inicialmente, por apresentar um quadro histórico das sete Constituições Federais, desde a primeira, em 1824, até a atual de 1988, a fim de compreender os diversos contextos políticos que, por sua vez, engendraram as leis que regem o país e deram origem às leis específicas da educação.

É, pois, sem dúvida relevante conhecermos os legados educacionais tanto positivos como negativos que nos foram deixados pelo século XIX. Isso porque, se não é possível conhecer a realidade sem compreender como foi produzida, sendo a educação um fenômeno essencialmente histórico, não nos será possível conhecer a realidade educacional em que vivemos sem compreender o modo como se deu o seu desenvolvimento nos séculos anteriores (SAVIANI *et al.*, 2014, p. 6).

A educação é um direito de todos e dever do Estado. Segundo a Constituição Federal de 1988, é assegurada mediante ações afirmativas que visem à redução das desigualdades sociais e à promoção do acesso ao ensino de qualidade (BRASIL, 1988). Contudo, a realidade brasileira é marcada por enormes desigualdades sociais, o que torna a efetivação do direito à educação uma tarefa árdua.

Até que chegássemos às legislações vigentes, houve um longo percurso histórico iniciado com a Constituição Federal de 1824, ainda no Brasil Império, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador Dom Pedro I em 25 de março de 1824 (BRASIL, 1824).

A Constituição de 1824 foi a primeira e mais longa da história, vigorou por 65 anos – até a Proclamação da República em 1889. Ela se inicia com a Proclamação da Independência de Portugal em 1822 e a aclamação de Dom Pedro I como imperador do Brasil. Após esses importantes fatos históricos, o país precisava organizar sua estrutura política e administrativa. Como bem exposto por Saviani (2014, p. 11), “impunha-se organizar como Estado a nova nação, o que implicava a promulgação de uma constituição própria”. O autor também afirma que, ao se inaugurar uma Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa para tratar da criação de uma Constituição Federal, o imperador “assinalou a necessidade de uma legislação especial para

instrução pública”, pois era preciso organizar e implantar escolas públicas no território do novo Estado emergente.

A educação na Constituição de 1824 ficou restrita à ordem jurídica, contemplando a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades onde seriam ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras e Artes em prol dos direitos civis e políticos, segundo as disposições do art. 179 XXXII e XXXIII.

Saviani *et al.* (2006, p. 10) lembram que em agosto de 1834 houve um Ato Adicional, a Lei nº. 16³, que passou a atribuir as escolas primárias e secundárias à responsabilidade das províncias no âmbito de um projeto de escola pública nacional, mantendo o papel disciplinador dentro da política e na sociedade.

A preocupação do Estado se concentrava na expansão das escolas públicas de forma quantitativa, uma vez que eram escassos os projetos voltados à qualidade dessas escolas e à formação de seus professores, fato que Saviani (2014, p. 16) denuncia ao considerar que o projeto de educação do Brasil Império limitou-se “à escola elementar”, originando a criação de “escolas de primeiras letras”. Outro fato relevante assinalado pelo pesquisador é que, desde sua primeira Constituição, o Estado começa a eximir-se de responsabilidade perante a educação pois, em suas palavras:

Os relatórios dos ministros do Império e dos presidentes ao longo do Império evidenciam as carências do ensino, o que permite concluir que o ato adicional de 1834, ao descentralizar o ensino transferindo para os governos provinciais a responsabilidade pela educação popular, apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria (SAVIANI, 2014, p. 16).

Com a escassez de recursos, tanto quantitativa como qualitativa, a educação pública no Brasil Império foi implementada com muita lentidão. A queixa sobre as condições oferecidas para que o ensino se efetivasse e a rigidez do método aplicado suscitavam a necessidade de reformas na educação. “A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública” (SAVIANI, 2014, p. 17).

Conforme narrado por Saviani (2014, p. 18), a condução da reforma foi encabeçada pelo ministro do Império, Luiz Pedreira de Couto Ferraz, “a ele coube a tarefa de baixar o Decreto nº. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o regulamento para a reforma do Ensino

³ Lei nº. 16 de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. A Regência Permanente em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II Faz saber a todos os Subditos do Imperio que a Camara dos Deputados, competentemente autorizada para reformar a Constituição do Imperio, nos termos da Carta de Lei de doze de outubro de mil oitocentos trinta e dous, Decretou as seguintes mudanças e adições a mesma Constituição (BRASIL, 1834).

Primário e Secundário do Município da corte”. A reforma levou o nome de seu reformador, Couto Ferraz, e previa a organização do ensino com um currículo mínimo para leitura, escrita, aritmética, orientações morais e religiosas e a obrigatoriedade do ensino primário.

Saviani (2014) considera que a reforma Couto Ferraz não foi a única a acontecer sob a régia da primeira Constituição. Perante a necessidade de se ampliar o acesso nas províncias, a faixa etária da população a ser atendida e o currículo, em 1879 a reforma Leôncio de Carvalho é adotada. As duas reformas se assemelham no currículo e na obrigatoriedade do ensino primário aos estudantes de 7 a 14 anos e se diferenciam pela importância conferida à segunda reforma a fim de regulamentar as escolas normais, “fixando seu currículo, a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários (artigo 9º)” (SAVIANI, 2014, p. 25).

Em suma, o legado educacional do breve século XIX comporta alguns aspectos positivos, como a institucionalização da escola e da formação de professores, mas contém aspectos negativos, entre os quais avulta a tendência a desonerar o Estado de seus compromissos com a educação gerando um discurso contraditório com a prática corrente, com consequências funestas que perduram até os dias de hoje (SAVIANI, 2014, p. 28).

Observa-se que, desde o início do processo de organização da educação, as conquistas são árduas, lentas e marcadas pela constante negligência dos governos perante a educação, atravessada por lutas em busca de legislações que confirmam a devida importância à organização do ensino público e à garantia de recursos mínimos para seu desenvolvimento e aprimoramento. Atentos às reflexões necessárias para cada período histórico apresentado, passemos do Brasil Império ao Brasil República.

A Primeira República brasileira foi instaurada após o fim do Império e do regime monárquico, em 1886. A nova forma de governo idealizada pelos republicanos sofria uma forte influência dos Estados Unidos. E sob a influência estadunidense elaborou-se a segunda Constituição Federal do país, em 1891, responsável por estabelecer as regras para o funcionamento da Primeira República, refletindo a influência norte-americana sob diversos aspectos.

O mais evidente encontra-se logo no art. 1º, cujas disposições determinam que o Brasil é uma República Federativa composta pelos Estados Unidos do Brasil. “A Nação brasileira adota como forma de Governo, sob o regime representativo, a República Federativa, proclamada a 15 de novembro de 1889, e constitui-se, por união perpétua e indissolúvel das suas antigas Províncias, em Estados Unidos do Brasil” (BRASIL, 1891).

Desta forma, a Primeira República brasileira representou uma quebra com o passado colonial e imperial do país, tendo como um de seus principais objetivos estabelecer uma forma de governo mais moderna.

Vimos que a Constituição de 1891 marca o fim do Império brasileiro, da monarquia e da escravidão. O Estado brasileiro atual herdou dessa Constituição o presidencialismo, a separação entre Estado e religião e os poderes tripartites. Ao abordar a qualidade da formação do cidadão brasileiro, a seção I, art. 70, § 1º excluiu os analfabetos como eleitores. As disposições para a educação na Constituição de 1891 encontram-se no capítulo IV, art. 34, que trata das atribuições do Congresso Nacional, dentre elas, legislar sobre ensino superior (BRASIL, 1891). O art. 35 esmiúça detalhadamente a incumbência do congresso em relação à educação.

Art. 35 – Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal; 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal (BRASIL, 1891).

Quanto à situação da educação pública no período de transição entre Império e República, Souza e Silva (2016, p. 50) afirmam que “eram precárias as condições do ensino público na província de São Paulo e em todo o Império durante o século XIX”. As autoras asseveram que o desinteresse do poder público pelas questões relacionadas à educação levou à precarização dos poucos espaços oferecidos, da atuação de leigos no exercício da docência e baixos salários, favorecendo a criação de escolas particulares. Diante desse cenário, “o movimento de renovação da escola primária empreendido pelos primeiros governos republicanos teve um profundo significado político, social e cultural” (SOUZA; SILVA, 2016, p. 50).

Para Souza e Silva (2016), a educação pública foi objeto de interesse dos republicanos que resultou em maior investimento na ampliação de escolas, na formação de professores e na valorização do magistério. Nesse período, importa-se a metodologia de países desenvolvidos, revelando uma vez mais a influência global sobre as políticas educacionais do país. “Sob o signo da modernização, o processo de difusão da educação popular coincide no Brasil com a implantação de um novo modelo de organização escolar difundido em todos os países ocidentais” (SOUZA; SILVA, 2016, p. 66).

As autoras afirmam que, a despeito dos maiores esforços para a institucionalização e a expansão das escolas públicas, o governo republicano não deu conta da demanda, e a “insuficiência de recursos financeiros do Estado para promover a universalização do ensino e manter sua qualidade” (SOUZA; SILVA, 2016, p. 66), resultou em um modelo de escola elementar que não conseguiu acompanhar a modernização e não atendeu às necessidades da sociedade.

O final do século XIX e as três primeiras décadas do século XX ficaram marcados por grandes transformações no Brasil e no mundo. Depois de quatro décadas, a Primeira República, ainda dentro do sistema colonial, encontrava-se desarticulada devido às divergências entre as concepções liberais e a existência de um estatuto oligárquico com total influência dos latifundiários, principalmente dos Estados de São Paulo e Minas Gerais. No movimento que ficou conhecido como a Política do Café com Leite, a oligarquia paulista e mineira prevalecia no cenário político nacional e se opunha veementemente às articulações políticas e militares.

Para Cepêda (2009), o movimento da República do Café com Leite enfraqueceu-se após a queda da bolsa de Nova Iorque em 1929, período em que as exportações dos produtos brasileiros sofreram uma redução drástica. A crise mundial instalada e o descontentamento advindo de um governo que atendia aos interesses privados de uma elite produtora e exportadora ensejam a revolução de 1930, perpetrada após o candidato governista vencer as eleições ao derrotar a chapa de Getúlio Vargas,

Contudo, nas eleições presidenciais de 1º de março de 1930, mais uma vez se sagrava vencedor o candidato governista. Além da profunda insatisfação de políticos emergentes com o resultado do pleito, justamente porque vislumbravam o fim da política do café-com-leite, um grave fato antecipa a Revolução de 1930: o assassinato de João Pessoa, na Paraíba, candidato à vice-presidente da República na chapa derrotada de Getúlio Vargas. Assim, quando o presidente Washington Luís se preparava para transferir o poder a Júlio Prestes, que o sistema havia eleito para sucedê-lo, acaba deposto por um movimento militar oriundo do Rio de Janeiro, no intento de não entregar o poder aos líderes do movimento revolucionário partido do Rio Grande do Sul. Porém, Getúlio Vargas ao não reconhecer a Junta composta para assumir o poder e, à frente de suas forças, assume a presidência da República (TINOCO, 2014, p. 145).

Com o sucesso do movimento de 1930 e a tomada do poder, o governo provisório atuou por um tempo somente através de decretos, até que em 16 de julho de 1934, rompe-se de forma definitiva com a Constituição de 1891, promulgando a Constituição Federal de 1934. Foi a Constituição mais curta da história do país, durando apenas três anos (BRASIL, 1934).

Para a educação, embora o Estado seguisse dividindo tal responsabilidade com a família, houve um grande avanço com a vinculação de um percentual mínimo de recursos constitucionais destinados exclusivamente à educação. Saviani (2014, p. 19) lembra ainda que “a Constituição de 1934 fixou as diretrizes da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação”. Quanto ao financiamento da educação, o documento oficial aborda nos art. 156 e 157:

Art. 156 – A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art. 157 – A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º – As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º – Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas (BRASIL, 1934).

Pinho (2014, p. 198) destaca que “pouco mais de três anos depois de promulgada a Constituição de 1934, foi imposta por Getúlio Vargas a Constituição de 1937, criando o denominado Estado Novo, com forte influência do modelo fascista de organização política”. O autor retrata que ideia central do Estado Novo visava combater o comunismo e fortalecer seu regime de governo, para tanto, seu aliado político e Ministro da Educação, Francisco Campos, redigiu uma nova Constituição Federal que ampliou os poderes do presidente, inclusive através da intervenção direta nos poderes Legislativo e Judiciário e na indicação dos governos estaduais.

Como forma de legitimar seu governo, Getúlio Vargas cancelou a eleição presidencial direta que ocorreria em 1938 e, em 1937, outorgou uma nova Constituição. Uma importante mudança nessa Constituição foi a extinção dos partidos políticos através do Decreto-Lei nº. 37 (BRASIL, 1937).

O preâmbulo da Constituição de 1937 explicita as características do Governo Vargas, expresso na centralização do Poder Executivo e Legislativo na pessoa do Presidente. O governo implantou a censura à imprensa, amplamente substituída pela propaganda, coordenada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) com forte repressão ao comunismo.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. ATENDENDO às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente agravação dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e a extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil (BRASIL, 1937).

Na Constituição de 1937, a educação é abordada no Artigo 15, em seus incisos IX e XXIV, como responsabilidade da União para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional”. Consta, ainda, em seu Artigo 125 o “primeiro dever e o direito natural dos pais”. Já o Artigo 127 prevê como “garantias especiais por parte do Estado; desenvolvimento das suas faculdades”, e os artigos 128 a 133 tratam da Educação e da Cultura (BRASIL, 1937).

Com o controle dos poderes e dos estados, a educação não foi uma exceção, tendo servido de instrumento de inibição de ideologias contrárias ao governo. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), as reformas educacionais ganharam força nos anos 1930, momento em que houve um aumento do interesse pela educação como meio de alcançar a modernização do país. Com o êxodo rural e a necessidade de formação técnica para suprir a demanda de trabalho urbana, coube às escolas cumprirem um papel social.

Nos anos 1930, esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo Vargas, enfatiza a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da “questão social (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 15).

O Governo de Getúlio Vargas foi um dos mais longos da história. Iniciou-se como um governo provisório, passou a um governo constitucional até se transformar no Estado Novo. Com tanto tempo no poder, o Governo Vargas, caracterizado pela centralização do poder, pela capacidade de negociação política e relação direta com as massas, promoveu diversas reformas na educação para sua sustentação no poder e para o desenvolvimento do país conforme a ideologia de seus mentores.

Uma das primeiras medidas do Governo Provisório, instalado com a Revolução de 1930, foi em criar o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública – aliás, uma antiga reivindicação de educadores e intelectuais brasileiros, conferindo à União poder para exercer sua tutela sobre os vários domínios do ensino no país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 16).

O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública legitimou o domínio da União sobre o ensino em todo o país através de reformas que atenderam aos interesses de classes, a exemplo dos industriários e da igreja católica. As reformas controlavam o crescimento industrial como forma de distribuição adequada e conveniente às atividades rurais e urbanas, bem como visavam formar o cidadão para o processo mercantil daquele momento histórico.

As reformas promovidas na década de 1930 são consequência do movimento da Escola Nova, grupo formado por pensadores cuja intenção era ampliar a participação da sociedade nas políticas educacionais e mediar os interesses da classe trabalhadora e dos empresários. A Associação Brasileira de Educação (ABE) mediou um diálogo entre os novos educadores e os pioneiros da educação nova na construção de um documento que legitimasse as propostas do grupo.

Esse momento, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros, é o marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960, quando, em seguida, entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que a gente poderia chamar de “os meios de comunicação de massa” e “as tecnologias de ensino” (SAVIANI, 2018, p. 41).

Embora a intenção do movimento escolanovista fosse defender da escola pública e promover um Sistema Nacional de Educação Pública que abrangesse todas as etapas da educação, na prática ele se configurou como um instrumento político fortemente influenciado pelo Governo Getúlio Vargas e seu Ministro da Educação, Francisco Campos. Mesmo com todas as contradições entre os interesses dos diversos agentes envolvidos, o documento estabelece a criação de uma escola pública leiga, obrigatória e gratuita (SAVIANI, 2018).

Romanelli (1978) entende que sem discussão de ideias, a educação passou por um período de inércia até meados de 1942, quando o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, implantou uma série de reformas que ficaram conhecidas como as Leis Orgânicas do Ensino, responsáveis por flexibilizar e ampliar as Reformas de Campos. A flexibilização das reformas atendeu à demanda da economia e ao crescimento da indústria. Por um lado, as reformas efetivaram o ensino industrial através dos cursos profissionalizantes, por outro, não restou outra possibilidade aos trabalhadores senão o ensino técnico e o acesso às escolas primárias.

Ao fim da era Vargas, em 1945, outro Governo se forma com a eleição de Eurico Gaspar Dutra em dezembro de 1945, período que culmina com o fim da Segunda Guerra Mundial. Com

o intuito de restabelecer a democracia após um governo totalmente ditatorial, uma nova Constituição é promulgada em 1946 com a restauração dos Três Poderes.

Quanto à educação, é possível identificar a mudança para uma linha mais democrática. Palavras de ordem, como determinar e obedecer, presentes no inciso IX do art. 15 da Constituição de 1937 são substituídas por palavras mais humanizadas, tais como inspirar, liberdade, solidariedade e respeito.

Outro avanço centrou-se na previsão de um sistema nacional de ensino, expresso nos art. 169 e 172. Contudo, a despeito da redação com um teor mais democrático, os art. 166 e 167 mantêm a divisão da responsabilidade da educação entre a família e o Estado. Destaca-se, ainda, a legalidade concedida para a iniciativa privada.

Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. [...] Art. 167 – O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (BRASIL, 1946).

No início dos anos 1960, o movimento de educação popular ganhou força através da atuação dos trabalhadores junto às comunidades. O governo formou frentes de alfabetização com intuito de aumentar os eleitores. Sob um clima efervescente de discussões e ações populares promovidas por intelectuais e educadores, o Governo lança o Plano Nacional de Alfabetização, inspirado no método de Paulo Freire.

“Foi nessas circunstâncias que Paulo Freire⁴ desenvolveu seu método de alfabetização de adultos que concebe a leitura como uma força no jogo de dominação social” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 27).

⁴ Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro, criador de um método inovador para alfabetização de adultos. Seu método foi levado para diversos países. Em 1947 foi nomeado diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria. Em 1955, junto com outros educadores fundou, no Recife, o Instituto Capibaribe, uma escola inovadora que atraiu muitos intelectuais da época e que continua em atividade até os dias de hoje. Método de Alfabetização Paulo Freire. Preocupado com o grande número de adultos analfabetos na área rural dos estados nordestinos – que formavam consequentemente um grande número de excluídos – Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização. Sua proposta de ensino estava baseada no vocabulário do cotidiano e da realidade dos alunos: as palavras eram discutidas e colocadas no contexto social do indivíduo. O primeiro projeto de Alfabetização Paulo Freire. O “Método Paulo Freire” foi aplicado pela primeira vez em 1962 na cidade de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, quando foram alfabetizados 300 trabalhadores da agricultura. O projeto ficou conhecido como “Quarenta horas de Angicos”. Os fazendeiros da região chamavam o processo educativo de “praga comunista”. A ditadura militar e o exílio. Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi acusado de agitador e levado para a prisão onde passou 70 dias. Em seguida, após ser libertado, se exilou no Chile. Durante cinco anos, desenvolveu trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Em 1969, Paulo Freire lecionou na Universidade de Harvard. Durante dez anos, foi consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Municipal das Igrejas, em Genebra, na Suíça. O educador viajou por vários países dando consultoria educacional. Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/ Acesso em: 2 jun. 2022.

Com o golpe militar de 1964, houve uma nova paralisação nos projetos em andamento para o avanço de uma educação popular. A Constituição, novamente, passa por modificações e retrocede em sua proposta democrática para dar lugar à ditadura militar.

Controlado com mão de ferro pelo exercício do poder político ao longo de duas décadas, o regime militar deixou um “oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje” (SAVIANI, 2008, p. 294-295).

Saviani (2008) ressalta que, desde que tomaram o poder, em 1964, até conseguirem alterar a Constituição, em 1967, os militares agiram através dos Atos Institucionais, dando poderes extraordinários ao Presidente da República que destoavam da Constituição à época vigente.

Quanto à educação, essa Constituição (BRASIL, 1967) instaurou grandes retrocessos, o Estado continuava dividindo com a família sua responsabilidade de educar, e sequer previa um percentual mínimo obrigatório por parte do governo para o seu financiamento. Nos governos militares, a educação foi legislada, basicamente, pela reforma do ensino superior através da Lei nº. 5.540/68 (BRASIL, 1968) e reformas do 1º e 2º graus, materializadas na Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971). As propostas para a educação reforçaram a intenção de atender ao mercado de trabalho para expandir da economia e garantir a manutenção da ordem vigente.

O último mandato do regime militar durou de 1979 a 1985 e teve como presidente o General João Baptista Figueiredo, eleito de forma indireta – como todos os seus antecessores. Nas eleições de 1984, os militares se viram pressionados pelo forte movimento popular, resultando na derrota de seu candidato Paulo Maluf para Tancredo Neves. O novo presidente incorporou o discurso democrático clamado na campanha das “Diretas Já”, movimento que apoiava a emenda do deputado Dante de Oliveira⁵ para restabelecer as eleições diretas para presidente da República no país.

A noção de que a democracia é a força responsável pelo fim da ditadura civil-militar no Brasil tem sido cada vez mais aceita pelo grande público. Essa percepção é compreensível, considerando que a transição para a democracia foi iniciada após o fim da ditadura, com a eleição indireta de Tancredo Neves pelo Colégio Eleitoral. No entanto, é importante ressaltar que a democracia não é um conceito unívoco e que, portanto, nem todas as forças políticas que atuaram na transição para a democracia podem ser consideradas democráticas.

⁵ A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº. 5 de 2 de março de 1983, mais conhecida como Emenda Constitucional Dante de Oliveira, decidiria sobre o restabelecimento das eleições diretas para presidente da república no Brasil após 20 anos de regime militar, foi derrubada em votação na Câmara dos Deputados na noite de 25 de abril de 1984 (BRASIL, 1983).

A maneira como a grande imprensa noticiava a sucessão presidencial convergiu para a construção de uma **verdade factual**, segundo a qual o país vivia um ambiente de “conciliação” em torno da candidatura de Tancredo Neves que se apresentava como a única oposição legítima ao regime autoritário. Deslegitimava-se um modelo de oposição que “contestava” o regime e que atuava “fora da ordem” e, portanto, se distinguia da “oposição consentida”, então representada pelo PMDB e outrora pelo MDB e, sobretudo, pela *persona* de Tancredo Neves que, ao agir “dentro da ordem”, não contestava a institucionalidade autoritária. Opiniões que divergiam da ordem institucional em voga foram pouco noticiadas para que fosse possível garantir a permanência das elites políticas brasileiras no poder, a partir da substituição de militares por civis, que levantaram a bandeira do liberalismo como único caminho capaz de orientar o país para a democracia (CORDÃO, 2015, p. 94, grifos no original).

Soares A. (2019) entende que a democracia, enquanto conceito, pode ser entendida de diversas maneiras, porém, em seu sentido mais amplo, define-se como um sistema de governo em que o povo é o titular do poder. Nesse sentido, a democracia é a forma mais pura de governo, uma vez que o povo é o único detentor do poder. Contudo, é importante ressaltar que, na prática, a democracia é um sistema de governo muito complexo e que envolve diversos atores, tais como o Estado, o mercado, a sociedade civil, entre outros.

Ainda no fim do regime militar, com a pressão exercida por diversos atores e sob a promessa de restaurar a democracia, o presidente Figueiredo teve a tarefa de conduzir o país novamente à forma democrática de governo. Diante de uma transição noticiada como pacífica entre regimes díspares de governo, o candidato eleito e principal agente da promessa para a democracia vem a falecer e não chega a assumir o poder.

Tancredo Neves não chega a assumir o cargo, pois foi atingido por inesperada doença que lhe custou a vida. Assumiu o Vice-Presidente José Sarney, que, cumprindo o programa de ação e atendendo aos anseios do povo brasileiro, enviou ao Congresso Nacional projeto de alteração constitucional que se transformou na Emenda Constitucional nº. 25, de 1985, ficando restabelecido o sistema de eleições diretas em todos os níveis. Em 27 de novembro de 1985, foi promulgada a Emenda Constitucional nº. 26, que convocou a Assembleia Nacional Constituinte, eleita em 1986, a qual elaborou a atual Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988 (MALUF, 2018, p. 395).

De acordo com Cordão (2015), desde a Antiguidade o ser humano tem procurado compreender o mundo a sua volta. A ciência é uma das ferramentas que temos para isso, pois ela nos permite analisar a realidade de forma objetiva e chegar a conclusões lógicas. No entanto, nem sempre é fácil chegar à verdade, visto que ela pode ser distorcida por diversos fatores, tais como o poder, a mídia e as convicções pessoais.

“Em se tratando de Tancredo Neves, sua mitificação póstuma produzida, sobretudo, pela grande imprensa, contribuiu em demasia para a consolidação de uma memória que tentou eternizá-lo como ‘inimigo da ditadura’ e ‘mártir da democracia’” (CORDÃO, 2015, p. 174).

Bourdieu (2001, p. 14) afirma que é preciso superar o estágio da inocência, ou seja, o momento em que acreditamos que a verdade é única e absoluta, pois “a verdade é sempre construída e está sujeita a interpretações”. Dessa forma, devemos nos ater ao fato de que “as lutas pela imposição da representação verdadeira da realidade” nos são impostas por diversos meios, como os documentos oficiais e as convicções midiáticas.

O regime militar terminou oficialmente em 1985, com a substituição do general Figueiredo, seu último presidente, por José Sarney. Tancredo Neves, eleito pelo Colégio Eleitoral, havia morrido antes da posse e seu vice, Sarney, foi então indicado para a presidência. Iniciava-se, então, a “Nova República”. Seus atributos principais, a ambiguidade e a incoerência, constituíam o cerne da conciliação conservadora, nódulo central da chamada transição para a democracia conduzida pelo esquema de alianças que, “pelo alto”, conduziu o processo político. Conservantismo civilizado, revelou-se apenas mais uma faceta do mesmo poder autocrático das classes dominantes brasileiras. A esse respeito, não é desprezível que a passagem tivesse sido de Figueiredo a Sarney. E a democracia, anseio de tantos brasileiros, permaneceria confinada a uma solução longínqua, perdida no emaranhado retórico das correntes políticas organizadas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 38).

Respalhando-nos em Bourdieu (2001), é preciso ter cautela com as ideias naturalizadas como verdade. Amiúde elas são construídas de forma a beneficiar determinadas pessoas ou grupos. Admite-se que a mídia, por exemplo, é suficientemente capaz de criar estereótipos que perpetuam a desigualdade social. Outro exemplo são os governos, que podem manipular dados para justificar suas ações. Portanto, é preciso buscar outras fontes de informação e analisar criteriosamente todos os fatos.

Feito esse grande percurso histórico marcado por mudanças na forma de governo, com cada um deles imprimindo sua ideologia e os ideais de seus grupos predominantes através das Constituições Federais e demais documentos oficiais, chega-se à Constituição de 1988, denominada por seus idealizadores como a Constituição Cidadã.

Para Saviani (2019, p. 775), “com o desgaste do regime militar e no contexto da transição democrática, o Congresso Nacional – eleito em 1986 – foi investido de poderes constituintes, tendo elaborado a Constituição Federal atualmente em vigor, promulgada em 5 de outubro de 1988”.

A Constituição de 1988 apresenta uma acentuada preocupação social contemplando os direitos humanos, o direito dos trabalhadores, o enquadramento do racismo como crime

inafiançável, bem como fundamentos de cidadania e direitos represados pela ditadura militar. O fato da Constituição de 1988 ter sido promulgada e não outorgada é visto como um indício de um regime democrático.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 38) avaliam que, para as políticas educacionais, o governo José Sarney, de 1986 a 1989, manteve “o modelo herdado do regime militar, notadamente quanto ao financiamento”, mas a educação assume grande relevância na Constituição Federal de 1988, concebida sob a promessa da democracia. O Estado passa a assumir a responsabilidade pela educação e estabelece, entre outros princípios da educação, os percentuais e fontes para a manutenção do ensino.

Na Constituição de 1988, a educação consta, pela primeira vez, no âmbito da ordem social, no capítulo dos direitos sociais presentes no Artigo 6º, em seguida na Seção I, Capítulo III, Título VIII, bem como nos artigos 205 a 214, nos quais são apresentados respectivamente os princípios da educação, as atribuições das universidades, as garantias, as condições para a iniciativa privada, a fixação dos conteúdos mínimos, o regime de colaboração dos entes federados quanto aos sistemas de ensino, os percentuais e fontes para os investimentos, a destinação dos recursos e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1988).

O art. 205 apresenta um texto convincente sobre a educação. “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).

O texto supramencionado apresenta um teor idealizado, mas como bem lembrado por Mainardes (2007, p. 37) ao tratar do ciclo de política de Ball, devemos sempre nos atentar às “histórias representacionais e as interpretacionais” de cada texto político, fazendo a crítica da lei como “política como texto e política como discurso”.

Nos episódios constitucionais abordados até aqui é possível perceber as forças envolvidas e os objetivos de cada conflito delineando-se de formas distintas. Estas diferenças inerentes aos processos constituintes modelam a mudança social conforme o interesse dos grupos que disputam a direção política do Estado e sua Lei Máxima.

Assim, as várias constituições produzidas ao longo da história política nacional podem ser analisadas como expressões desses processos de mudança, pois, espelham atores constituídos, interesses, mediações e consensos que resultam em pactos políticos e distribuição de poder, direitos e deveres no conjunto da sociedade. Momentos constitucionais são momentos de conformação de hegemonia, portanto refletem o caleidoscópio histórico-social. No entanto, podemos imaginar que as “muitas” constituições brasileiras (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988) variaram e se multiplicaram em função da implantação da arquitetura do moderno no país.

Sua configuração e duração remetem-se ao lugar ocupado por cada uma delas nessa (difícil) transição histórica: a acomodação da herança colonial (Constituições de 1824 e 1891) à configuração de um contrato social de feições modernas e regulador de novas demandas sociais emergentes (Constituições de 1934, 1937, 1946 e a alteração dos Atos Institucionais de 1967) até, por fim, à remodelação da modernidade problemática (Constituição de 1988, Reforma do Estado, descentralização político-administrativa e nova concepção de desenvolvimento) (CEPÊDA, 2009, p. 221).

Dois anos após a vigência da Constituição de 1988, Fernando Collor de Mello, primeiro civil eleito por voto direto desde 1960, é empossado no dia 15 de março de 1990. Com o apoio popular, iniciou seu governo com uma medida totalmente impopular de confisco monetário denominado “Plano Collor”⁶, seguido de uma ampla abertura da economia nacional ao mercado estrangeiro, diminuindo-se assim a intervenção do Estado em vários setores (CARVALHO, 2006).

Collor consolida as políticas neoliberais inspiradas no modelo inglês do Governo de Margaret Thatcher⁷, cuja tônica consiste na privatização das empresas estatais para iniciativa privada. Como trazido por Maluf (2018, p. 395), Collor foi um governo breve.

Esse governo, entretanto, teve duração breve. Já em 1991, tornou-se claro o fracasso do plano econômico, e começaram a aparecer suspeitas de corrupção com envolvimento de integrantes do alto escalão do governo. As suspeitas, alavancadas por ampla cobertura da imprensa, transformaram-se em denúncias e envolveram o Presidente, principalmente após comprometedoras revelações feitas por Pedro Collor, irmão do Presidente, em abril de 1992. No dia 29 de abril desse ano, o Parlamento decidiu afastar Collor da Presidência, cassando seus direitos políticos por 8 anos. [...] no mesmo dia assumiu a Presidência, em caráter definitivo, o Vice-Presidente Itamar Franco.

Segundo Costa (2021, p. 220), durante o governo Collor as políticas educacionais foram condensadas no “Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990)”, no “Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação (1991/1995)” e no “Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional (1991)”.

⁶ Sobre o Plano Collor, segundo o professor Carlos Eduardo Carvalho, do Departamento de Economia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, “são muito dispersas e fragmentadas as informações sobre a gênese do Plano Collor, ou seja, sobre como e quando a equipe de Collor se decidiu pelo bloqueio. Não foram divulgados documentos. Vieram a público apenas textos curtos e declarações esparsas. Com base no que está disponível, pode-se afirmar que só no início de janeiro de 1990, a dois meses e meio da posse, a proposta foi adotada pelos economistas reunidos em torno de Zélia Cardoso de Mello, futura ministra da Economia, e levada ao presidente eleito” (CARVALHO, 2006, p. 101).

⁷ “Os anos Thatcher, segundo Norris, representaram um completo assalto aos valores que prevaleciam na Inglaterra desde o pós-guerra, quanto às políticas de bem-estar, educacional, de saúde, de liberdade de organização dos trabalhadores, entre outras, e que eram compartilhadas tanto por conservadores como por trabalhistas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 45).

As poucas ações voltadas à educação foram influenciadas pelas decisões da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, primeiro ano de seu mandato (UNESCO, 1990). A Conferência foi promovida pelas organizações internacionais que ditam e financiam a educação mundial, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. A referida conferência notabilizou-se por estabelecer as diretrizes de políticas educacionais para a educação primária universal.

Após o *impeachment* do presidente Collor, em 1992, as bases políticas e ideológicas para a educação lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos começaram a fertilizar a mentalidade brasileira, inspirando a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, já na gestão do ministro da Educação Murilo de Avellar Higuel, no governo Itamar Franco, vice-presidente de Collor e seu sucessor. Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescritos seria aqui implantado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 52).

Itamar Franco deixou o governo nas eleições seguintes, quando apoiou a candidatura à presidência de seu então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, anteriormente, havia sido seu ministro das Relações Exteriores e responsável pela reforma na economia brasileira, conhecida como Plano Real⁸.

FHC ganhou fama e força política, sendo eleito Presidente da República em 1995 e reeleito em 1998. Já no primeiro ano de mandato, dedicou-se à consolidação do Plano Real, e nos anos seguintes, durante seus dois mandatos, os esforços se concentraram na aprovação das propostas de reforma do aparelho do Estado e na privatização das empresas estatais. Nesse governo, a educação foi marcada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, em 1996 (BRASIL, 1996), e pela consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997 (BRASIL, 1997).

⁸ Duas características básicas podem ser identificadas no Plano Real dentro da sequência de tentativas de estabilização da economia brasileira, depois da crise da dívida externa do início da década de 1980. Uma característica foi a intenção deliberada de fugir aos movimentos bruscos e do elemento surpresa que fizeram a glória e o fracasso de seus antecessores, e que atingiram o paroxismo no Plano Collor. A segunda característica foi a insistência da equipe no governo em anunciar o plano como uma estratégia multifásica de estabilização, da qual a reforma monetária seria apenas um momento, e não necessariamente o mais importante. Essas duas características tinham o objetivo de desarmar os espíritos dos agentes econômicos, que tinham se habituado a associar programas de estabilização a perdas súbitas de direitos. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/plano-real>. Acesso em: 4 jul. 2022.

Nunes e Braga (2016) avaliam que, desde o início do governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, a educação brasileira passou por grandes transformações. Com o intuito de modernizar e aperfeiçoar o sistema educacional, o governo adotou uma série de medidas neoliberais baseadas nos princípios entoados pelo mercado. Infelizmente, tais medidas não tiveram o efeito esperado. Pelo contrário, elas prejudicaram a qualidade da educação e aumentaram a desigualdade entre os estudantes.

As autoras reafirmam que um dos principais problemas da educação brasileira é o baixo nível de investimento. Em 1995, o governo FHC prometeu aumentar o investimento na educação, porém, em seu governo, as escolas continuaram a enfrentar problemas de infraestrutura e falta de recursos, bem como um grande problema de desigualdade entre as instituições de ensino. Em um país tão grande e diversificado como o Brasil, é impossível que todas as escolas ofereçam o mesmo nível de ensino. Contudo, as medidas neoliberais do governo agravaram ainda mais essa desigualdade.

O governo FHC teve suas políticas orientadas pela cartilha neoliberal, em especial dos postulados do Consenso de Washington, voltados para as políticas de mercado. Associado e subordinado aos organismos internacionais, FHC efetivou no Brasil um conjunto de reformas que alteraram expressivamente a estrutura do Estado brasileiro e suas funções, em especial em relação à educação. [...] A concepção de educação defendida por FHC esteve pautada no projeto neoliberal de empregabilidade, para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, garantindo a adequação do Brasil ao mundo capitalista (NUNES; BRAGA, 2016, p. 73; p. 77).

Entre os avanços e retrocessos deste governo, houve a aprovação da Lei nº. 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, resultado da mobilização da comunidade educacional e da sociedade na década de 1980, refletindo na Constituição Federal de 1988 que dispunha de uma previsão para fixar as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988, 1996a).

A esse respeito, Saviani (2014, p. 45) lembra que, em consequência dos apelos, “deu-se início ao processo de elaboração da nova LDB já em dezembro de 1988”, e a despeito das disputas em torno do documento até sua versão final, em 1996, o autor considera que “com a nova LDB passamos a ter, em termos substantivos, apenas uma lei infraconstitucional normatizadora da educação”, fato que facilita as organizações subsequentes à Lei.

Sucessor de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) foi eleito em 2002 e reeleito em 2006 com 60% dos votos válidos. Maluf (2018, p. 396) descreve Lula candidato como uma pessoa “de origem trabalhista, um dos fundadores do Partido dos

Trabalhadores, com declarada tendência para a esquerda, sob promessa de profundas reformas sociais, além de reformas nas áreas fiscais, tributárias e econômicas”.

Após quatro anos de mandato, Lula volta a se candidatar à presidência da república em 2022 pela sétima vez, sendo o candidato com maior participação em eleições presidenciais desde o fim da República Velha (1889-1930). Candidatou-se nos pleitos de 1989, 1994, 1998, 2002, 2006 e 2018. Contudo, em 2018, devido à sua prisão pela Operação Lava Jato⁹, teve sua candidatura barrada pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

O Partido dos Trabalhadores (PT) faz uma sucessora nas eleições de 2010, Dilma Rousseff, primeira presidente mulher na história do país. No primeiro mandato de Lula, Dilma foi ministra da pasta de Minas e Energia e, três anos depois, foi ministra nomeada chefe da Casa Civil, quando assumiu a coordenação do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, principal programa do governo. A partir de 2007 já se anunciava como possível candidata à sucessão do governo Lula sob a promessa de ampliação dos programas Bolsa Família, Minha Casa, Minha Vida e Prouni¹⁰.

Mesmo sob as ondas de protestos realizados em todo o país em 2013, decorrentes de denúncias de esquemas envolvendo os políticos de sua gestão, Dilma Rousseff foi reeleita Presidente da República ao lado do vice Michael Temer nas eleições de 2014. Dilma assumiu seu segundo mandato em 1º de janeiro de 2015. Enfraquecida por uma crise econômica aguda e pelas denúncias de corrupção que atingiam os políticos dos partidos que a apoiaram, foi alvo de uma enxurrada de manifestações públicas, resultando em rejeição maciça a seu governo e na apresentação de vários pedidos de *impeachment*¹¹.

O processo de *impeachment* de Dilma foi consumado e seu vice, Michel Temer, assumiu a Presidência da República de forma interina por pouco mais de três meses e, a partir de 31 de agosto de 2016, em caráter definitivo.

O processo de impeachment de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior

⁹ A Operação Lava Jato, uma das maiores iniciativas de combate à corrupção e lavagem de dinheiro da história recente do Brasil, teve início em março de 2014. Na época, quatro organizações criminosas que teriam a participação de agentes públicos, empresários e doleiros, passaram a ser investigadas perante a Justiça Federal em Curitiba. A operação apontou irregularidades na Petrobras, maior estatal do país, e contratos vultosos, como o da construção da usina nuclear Angra 3. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/lava-jato/entenda-o-caso>. Acesso em: 3 jun. 2022.

¹⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/especiais/eleicoes-2010/noticia/2010/10/dilma-rousseff-e-primeira-mulher-eleita-presidente-do-brasil.html>. Acesso em: 21 jun. 2022.

¹¹ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/29/dilma-rousseff-a-primeira-mulher-a-presidir-o-brasil>. Acesso em: 21 jun. 2022.

e Janaína Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma. [...] O processo foi marcado por grandes controvérsias (AGÊNCIA SENADO, 2016).

Destaca-se aqui a importância de mencionar a crise mundial de 2008, cujas repercussões negativas durante o governo do PT e foram empregadas de forma maciça no governo Dilma como instrumento para justificar o processo de *impeachment*. A este respeito, Tonelo (2021) faz uma profunda reflexão sobre a crise de 2008 em seu livro *No Entanto Ela se Move: a Crise de 2008 e a Nova Dinâmica do Capitalismo*. A obra aborda com grande propriedade as manobras do capitalismo que causaram a crise de 2008, classificando-a como mais nefasta que a crise de 1929.

Eis a frase do autor no início de seu prefácio: “a crise econômica internacional de setembro de 2008 atingiu em cheio o coração do sistema financeiro e representou uma inflexão histórica” (TONELO, 2021, p. 1), e conclui apresentando o resultado latitudinal da crise com reflexos claros no ano de 2016, traduzidos em conflitos políticos e sociais em que “uma onda marcante de luta de classes tomou distintos países” (TONELO, 2021, p. 1), e que reverberou por uma década, de 2008 a 2018.

Podemos dizer que a Grande Recessão teve um primeiro período intenso, marcadamente recessivo na economia mundial e nas potências, e um segundo momento em que os impactos da crise se manifestaram de outras formas, com distintas iniciativas do capital diante da crise, em especial o deslocamento da crise (o centro de seus efeitos) para países avançados mais débeis, países emergentes e o Sul do mundo – com um conjunto de planos de austeridades, ajustes fiscais, reformas trabalhistas, previdenciárias), subordinação por meio de dívida pública, etc. (TONELO, 2021, p. 25).

Como bem assinalado por Tonelo (2021, p. 33), a promessa era de que “a recessão se daria no centro das potências” e não atingiria os países emergentes, a exemplo dos que compõem o BRICS (agrupamento econômico composto por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), mas “a queda econômica dos emergentes a partir de 2012, na realidade, foi um duro golpe nessas teorias”.

No caso do Brasil, país economicamente dependente da economia internacional, principalmente como agroexportador no sistema de *commodities*, a crise econômica interna era simplesmente inevitável, e se agravou a partir de 2014 em virtude da forte queda no preço das *commodities*, “fator muito influente na dinâmica das economias emergentes e da economia mundial de conjunto” (TONELO, 2021, p. 47).

Como consequência da crise de 2008, Tonelo (2021, p. 52) considera que seus efeitos se concretizaram em 2016 e extrapolaram os efeitos econômicos, convertendo-se num “grande fenômeno político” com a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, e na esteira desse processo, fez emergir a “extrema direita em nível internacional”. No caso do Brasil, com a eleição do então deputado Jair Bolsonaro.

Outro fenômeno mencionado pelo autor e que se fortaleceu em 2016 diz respeito ao âmbito geopolítico com a globalização, o livre comércio e os acordos internacionais. Sobre o efeito longínquo da crise, Tonelo (2021, p. 268) considera que:

No Brasil de Bolsonaro, e a poucos meses da transição estadunidense que deu a presidência a Joe Biden, sem eliminar nada do que significou a inflexão de Trump, é bom lembrar que esses fenômenos políticos aberrantes não caíram do céu nem são um castigo divino, embora o pareçam. É que eles são, precisamente, a expressão política da profundidade da crise que eclodiu em 2008 e da falta de saída capitalista de fundo para ela.

A partir das reflexões da obra de Tonelo (2021), outros pesquisadores se debruçaram sobre as crises vivenciadas nas gestões petistas interpretando-as como uma ocasião da direita para frear um projeto de governo, menos agressivo e com as aspirações capitalistas e neoliberais.

Para Freitas (2018, p. 10), “o ano de 2016 representa um momento em que sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico”. Tal retomada se dá por meio do *impeachment* da presidenta Dilma ou, nas palavras do autor, um “golpe”. De modo análogo, Saviani (2018) o interpreta como um golpe “jurídico-midiático” e considera o sucessor de Dilma ilegítimo. Como forma de atestar a expressão cunhada por Saviani, trouxemos as considerações de Mendes (2018, p. 256):

Para satisfazer o componente jurídico, a acusação a Dilma focou-se na noção de crime de responsabilidade associado a uma manobra fiscal. Do ponto de vista formal, houve arguição da presidente na condição de ré, contraditório entre acusação e defesa, tanto na comissão do *impeachment*, quanto na Câmara dos Deputados e no Senado. No momento final do processo, a sessão foi presidida, no Senado, pelo presidente do STF, cuja presença chancelou definitivamente a aparência de legalidade do procedimento de impedimento. Curiosamente, poucos dias depois do *impeachment* concluído, este mesmo presidente do Supremo afirmou – em uma de suas aulas como professor de Teoria do Estado na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP) – que o impedimento havia sido um “tropeço da democracia”.

Um tropeço com indícios propositais para a agenda neoliberal, que contou com a colaboração da mídia. Segundo apontado na pesquisa de Fernandes, Artico e Oliveira (2019, p. 42)

ao tratarem da influência do jornalismo no processo de *impeachment*, tais autores consideram que as notícias contribuíram para “desconstruir e enfraquecer a imagem da ex-presidente Dilma Rousseff durante o processo de julgamento”, influenciando inequivocamente a opinião pública.

Como resultado desse episódio, os dois governos subsequentes protagonizaram alguns eventos relevantes no âmbito da educação, interrompidos pelo “*golpichment* jurídico-parlamentar-midiático de 2016” (KRAWCZYK; LOMBARDI, 2018, p. 11), considerado um recuo democrático e com a regressão dos direitos sociais no Brasil, promovendo, assim, difíceis desdobramentos à educação do país.

A educação no governo PT (2010-2016) logrou avanços nos investimentos e em políticas de acesso, porém, com grande participação da iniciativa privada. “Sob Lula e Dilma, o setor privado lucrativo que explora a educação superior encontrou inéditas condições de ampliação e lucratividade” (MARQUES; XIMENES; UGINO, 2018, p. 542).

Fernando Haddad esteve à frente do Ministério da Educação (MEC) nos seis últimos anos do governo Lula, ficando por mais um ano no governo Dilma. Haddad adotou a avaliação de larga escala e criou o Índice da Educação Básica – IDEB para avaliar a qualidade do ensino. Como forma de atender a demanda por escolas de tempo integral, criou o Programa Mais Escola, responsável por ampliar a carga horária escolar em, no mínimo, sete horas diárias.

O governo do PT ampliou os investimentos no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, política pública de dotação orçamentária destinada diretamente às escolas da Educação Básica, bem como no programa Caminho da Escola, investindo na renovação das frotas do transporte escolar. No âmbito da Educação Superior, expandiu as universidades federais e criou os Institutos Federais a partir da Lei nº. 11.892/2008. Criou, ainda, o programa de bolsas para estudantes de baixa renda – Programa Universidade para Todos (PROUNI) – em universidades privadas; e injetou no Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. Na educação técnica, criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (BRASIL, 2008).

Pompe (2018) faz um resumo das ações em educação nos governos Lula e Dilma.

A partir da posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, e de sua sucessora Dilma Rousseff (retirada do Presidência por um golpe orquestrado pelo oligopólio mediático, grandes empresários, Judiciário e a maioria conservadora do Congresso), a inclusão social se aprofundou como gestão da União, com reflexos positivos na política educacional. [...] durante o Governo Lula foram aprovadas duas emendas constitucionais (nºs 53 e 59) que alteraram significativamente oito dispositivos para a educação. [...] Ocorreu uma série de mudanças, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Novo Enem, o acréscimo de um ano no ciclo do ensino fundamental, a Reforma Universitária, que englobou programas e medidas provisórias como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Ensino à Distância, entre outras. Houve também um avanço explosivo do setor privado universitário. O orçamento do Ministério da Educação foi triplicado, expandindo o ensino superior e a educação profissional. O Prouni garantiu a matrícula de quase 600 mil jovens. Foi retomado o investimento em ensino técnico, tendo quase duplicado o número de institutos. Até 2002 o Brasil possuía 114 instituições; no final de 2010 eram 214. Por meio do convênio estabelecido pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) com os municípios, foram ampliadas vagas na educação infantil e melhorado o ensino fundamental. [...]. Também houve ampliação de investimentos na pesquisa, fortalecendo a pós-graduação. Teve início um debate democrático sobre o tema, com a realização de conferências por área e, por fim, a Conferência Nacional de Educação (Conae), que debateu o Sistema e o Plano Nacional de Educação. [...] A proporção de gastos em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) também cresceu nessas gestões. O ensino superior, no Governo Dilma, registrou alta de 30% para 34% no percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados e criou quatro das 18 universidades federais instaladas desde a posse de Lula. O desempenho está ligado às políticas públicas PROUNI, que concedeu bolsas de estudo integrais ou parciais em faculdades privadas, mediante renúncia de impostos por parte do governo federal, e FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), que emprestou recursos a juros subsidiados para o pagamento de mensalidades (POMPE, 2018).

Os governos Lula e Dilma investiram de forma mais efetiva em educação, a exemplo do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), com o aumento do investimento em educação e uma série de iniciativas para aumentar a qualidade da educação no Brasil. Um dos objetivos do programa consistia melhorar as escolas públicas, investindo em infraestrutura e na formação de professores. Além disso, o PAC também criou bolsas de estudo para estudantes de baixa renda, a fim de facilitar o acesso à educação.

Na visão de Saviani (2014), tais medidas contêm “alguma inovação”, mas seguem o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Costa Souza, ministro da Educação nos dois mandatos presidenciais de FHC.

Contudo, mesmo sob críticas, Freitas (2018, p. 10) considera que a coalização petista “não foi uma linha nem reta e nem célere em direção à reforma empresarial como teria sido se a coalizão PSDB/PFL tivesse permanecido no poder”. O autor enfatiza que essa coalização resiste a três eleições, até que “2016 representa um momento em que sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do neoliberalismo econômico” (FREITAS, 2018, p. 10).

Na sequência, o mandato de Michel Temer durou de 31 de agosto de 2016 a 1 de janeiro de 2019, que se caracterizou como um governo reformista através da adoção de medidas que comprometeram as conquistas civilizatórias presentes na Constituição de 1988. Para tanto,

propôs uma reforma administrativa com extinção e junção de áreas importantes, como a da cultura à educação, além de uma acentuada redução de recursos destinados ao Sistema Único de Saúde – SUS – e à Educação.

Também no governo Temer foram aprovadas: a reforma trabalhista em 2017, a lei de terceirização; a proposta para reforma da previdência, que não prosperou, além da aprovação da Emenda Constitucional nº. 95/2016 que “Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal” (BRASIL, 2016b). A Emenda Constitucional (EC) nº. 95 congelou os gastos públicos por vinte anos, desarticulando as disposições previstas na meta 20 do Plano Nacional de Educação. Foi nesse governo que a política de Base Nacional Comum Curricular – objeto este trabalho – foi aprovada, juntamente com a reforma do Ensino Médio. Sobre as medidas para a educação no governo Temer, Saviani (2018, p. 10) elucida que:

O processo de democratização do Ensino no Brasil sofre o golpe jurídico-midiático-parlamentar de diversas maneiras. Sofre com a emenda constitucional, apelidada de “emenda do fim do mundo”, que congelou os gastos públicos por vinte anos, restringindo eventuais aumentos apenas pela inflação do ano anterior. Com isso, as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovadas em 25 de junho de 2014, resultaram inviabilizadas, de modo especial a meta 20, que previa elevar os recursos investidos em educação, em 2019, a 7% chegando, em 2024, a 10% do produto interno bruto (PIB) de todo o país. Mas a educação vem sofrendo, também, com as medidas regressivas e autoritárias tomadas pelo governo ilegítimo e antipopular que usurpou o poder federal. É esse o caso da reforma do ensino médio, baixada por medida provisória sem sequer dar conhecimento prévio às secretarias de educação e aos conselhos estaduais de educação que, pela Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), são os responsáveis pela oferta pública desse nível de ensino.

Após quatro anos de vitórias consecutivas do PT (2002, 2006, 2010 e 2014), nas eleições de 2018, Jair Messias Bolsonaro foi eleito o 38º presidente do Brasil. Com um discurso de direita e após ter sofrido um atentado que sensibilizou parte dos eleitores, Bolsonaro se elegeu no segundo turno com 55,13% dos votos válidos, contra 44,87% de seu adversário, Fernando Haddad.

Capitão reformado do Exército e Deputado Federal desde 1991, Bolsonaro é eleito com um discurso conservador, contrário à corrupção, ao PT, ao próprio sistema político¹², além de promessas de reformas liberais na economia.

¹² Reportagem do G1: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/11/jair-bolsonaro-as-promessas-do-candidato-do-psl-a-presidencia.gh.html>. Acesso em: 27 set. 2022.

A educação no governo Bolsonaro sofreu com as frequentes mudanças de ministros da educação e com a falta de políticas públicas para a área, principalmente durante a pandemia da Covid-19. Em consulta à galeria de ministros no site do MEC, atualizada em 02/06/2022, às 15h36, constavam os ministros da educação de Bolsonaro, compilados em um de quadro de modo a registrar o período em exercício no ministério e o perfil de cada um. As informações sintetizadas podem ser vistas no Quadro 1.

Quadro 1 – Ministros da Educação no Governo Bolsonaro

MINISTRO	PERÍODO	PERFIL
Ricardo Vélez Rodrigues	01/01/2019 a 09/04/2019	Colombiano de Bogotá naturalizado brasileiro, Ricardo Vélez Rodrigues nasceu em 15 de novembro de 1943. Possui bacharelado em Humanidades, pelo Instituto Tihamér Tóth. Formou-se ainda em Filosofia pela Pontifícia Universidade Javeriana, em Bogotá. Nessa mesma área, tornou-se doutor pela então Universidade Gama Filho. Vélez, que ocupou o cargo de Ministro da Educação no início do governo Jair Bolsonaro, também é teólogo e professor, além de membro da Academia de Letras de Londrina, sendo titular da cadeira de número 18.
Abraham Weintraub	09/04/2019 a 19/06/2020	Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, nascido em São Paulo no dia 11 de outubro de 1971, é professor da Universidade de São Paulo (USP) e economista brasileiro com mestrado em Administração e MBA Internacional. Foi um dos primeiros integrantes da equipe de campanha de Jair Bolsonaro e responsável por contribuir com a elaboração do Plano de Governo e da proposta da Nova Previdência do Brasil.
Carlos Alberto Decotelli da Silva	Nomeado em 25/05/2020	Economista e professor brasileiro. Foi nomeado ministro da Educação do Brasil em 25 de junho de 2020, mas cinco dias depois renunciou antes de assumir o cargo, em virtude de uma série de controvérsias em relação à titulação acadêmica informada em seu currículo, não chegando a tomar posse.
Milton Ribeiro	16/07/2020 a 28/03/2022	Ministro da Educação no governo Jair Bolsonaro, Milton Ribeiro nasceu em São Vicente (SP), em 14 de março de 1958. É pastor presbiteriano, teólogo, advogado e professor brasileiro.
Victor Godoy Veiga	Posse em 17/04/2022	Formado em Engenharia de Redes de Comunicação de Dados pela Universidade de Brasília – UnB (2003); Victor Godoy Veiga tem pós-graduação em Altos Estudos em Defesa Nacional pela Escola Superior de Guerra – ESG (2018), e em Globalização, Justiça e Segurança Humana pela Escola Superior do Ministério Público em parceria com o Institut für Friedenssicherungsrecht und Humanitäres Völkerrecht der Ruhr – Universität Bochum (Alemanha) e a University of Johannesburg (África do Sul).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).¹³

A passagem de direção da pasta é marcada por várias controvérsias, disputas internas, demissões nos cargos de alto escalão e muita insegurança gerada nos estados e municípios

¹³ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em: 27 out. 2022.

quanto ao cumprimento das metas prioritárias da educação. Dentre os principais pontos, destaca-se a polêmica declaração do ministro Ricardo Vélez Rodrigues na revisão dos livros didáticos no intuito de distorcer dados históricos referentes ao golpe de 1964 e à ditadura militar.

Outro ponto crucial foi a anulação do 5º Aviso de Retificação do edital do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD em 2020, devido à identificação de várias falhas. No edital anulado, trechos deixavam de exigir critérios de fundamental importância para qualidade e lisura de qualquer livro, como referências bibliográficas na estrutura do editorial, isentando a obra de comprovar a fonte. Também foram retiradas as exigências de temas como a agenda de não-violência contra a mulher e a história dos afro-brasileiros, quilombolas, povos indígenas e trabalhadores do campo, bem como a proibição de vinculação de marcas comerciais, conforme noticiado nos jornais.

Além disso, destaca-se a crise no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, marcada pela demissão da presidente Maria Inês Fini, há três anos no cargo, e a nomeação de Marcus Vinicius Rodrigues, que dois meses depois também foi demitido. Outro aspecto relacionado ao INEP foi a extinção da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA¹⁴. Os estudantes da etapa avaliada (3º ano do Ensino Fundamental) deveriam ter sido contemplados no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, todavia isso não se concretizou e essa etapa ficou sem uma avaliação de larga escala.

O desligamento do segundo ministro da educação, Abraham Weintraub, foi o mais confuso. Depois de uma gestão truculenta¹⁵, com ofensas ao Supremo Tribunal Federal – STF, a governadores e prefeitos, à China, bem como o envolvimento no inquérito da *fake news*, com palpites sem qualquer fundamento sobre outras pastas e sem propostas concretas às políticas públicas para educação. A bem da verdade, o ministro se restringiu à uma postura reacionária, adotando um discurso contra os comunistas e as metodologias de Paulo Freire, e desferindo muitas críticas infundadas às universidades públicas. Weintraub tentou tramitar no congresso

¹⁴ A ANA, um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação. Em 2016, os testes da ANA foram aplicados em 2,5 milhões de estudantes, de 50 mil escolas e 100 mil turmas (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acesso em: 29 jun. 2022).

¹⁵ Em uma reunião tensa, o economista afirmou, em meio a um debate sobre a suposta ilegalidade de medidas de isolamento social tomadas por governadores e prefeitos: “eu, por mim, botava esses vagabundos todos na cadeia, começando pelo STF”. A fala foi interpretada pelos ministros como ameaça à instituição do STF e Weintraub se tornou alvo de investigações no âmbito do inquérito das *fake news*. Além de prestar depoimento à Polícia Federal sobre a declaração, também está sendo investigado por uma publicação supostamente racista sobre a China, insinuando que o país seria um dos grandes beneficiários da crise mundial provocada pelo Covid-19 (Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/editoriais/a-trajetoria-de-weintraub-a-frente-do-mec/>. Acesso em: 28 jun. 2022).

uma Medida Provisória que autorizava o MEC a nomear reitores e vice-reitores de universidades federais sem consulta à comunidade acadêmica durante a pandemia. Os disparates do ex-ministro eram apoiados pelos influenciadores digitais do governo Bolsonaro, sobretudo pelo filósofo Olavo de Carvalho e seus seguidores¹⁶.

Ignorando as metas previstas no Plano Nacional de Educação vigente, o então ministro encabeçou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), focado na disciplina militar de estudantes do 6º ao 9º ano das escolas públicas.

Nesse ensejo, ressalta-se as palavras de Mendonça (2019, p. 634), “a escola militarizada é um reflexo do lamento de Paulo Freire sobre os obstáculos e desafios que precisamos enfrentar para construir coletivamente a escola democrática”. Diante de tantos desgastes envolvendo a pessoa de Abraham Weintraub, sua permanência à frente do MEC ficou insustentável. A despeito de todos os pontos negativos de sua gestão, vale ressaltar que houve avanços nas ações da Política Nacional de Alfabetização com a implantação do Programa Tempo de Aprender¹⁷, através da incorporação do método fônico e de ações de incentivo à leitura na primeira infância.

Após Abraham Weintraub deixar o ministério da educação para assumir o posto de diretor no Banco Mundial, o governo Bolsonaro indicou Carlos Alberto Decotelli da Silva para assumir a pasta, porém, Decotelli se demite em menos de uma semana no cargo devido à contestação de seu currículo por instituições de ensino¹⁸.

O quarto ministro a assumir o MEC depois da desastrosa nomeação de Carlos Decotelli foi Milton Ribeiro, pastor presbiteriano, teólogo, advogado e professor, que também chegou no governo com um discurso conservador de cunho teológico. Antes de sua demissão dada como certa em virtude das denúncias de favorecimento de pastores na distribuição de verbas do MEC conforme revelado pelo jornal “O Estado de São Paulo”¹⁹, Milton Ribeiro apresenta carta de exoneração²⁰, na qual nega qualquer envolvimento no esquema dos pastores e declara que iria

¹⁶ Mais detalhes sobre a influência de Olavo de Carvalho no governo Bolsonaro podem ser encontrados no site da BBC. “Vivi para ver um filósofo indicar mais gente para o governo do que o PMDB” – a frase, dita à BBC News Brasil pelo cineasta Josias Teófilo, expõe a empolgação de admiradores do escritor Olavo de Carvalho com a nomeação de vários de seus discípulos para cargos na gestão Jair Bolsonaro”. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46802265>. Acesso em: 4 jul. 2022.

¹⁷ Com base na Política Nacional de Alfabetização (PNA) e direcionado para a aplicação de práticas baseadas em evidências científicas nacionais e internacionais que deram certo, o novo programa do MEC traça um plano estratégico para corrigir a rota das políticas públicas de alfabetização no país. O programa será implementado por meio da adesão de estados, municípios e Distrito Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/tempo-de-aprender>. Acesso em: 4 jul. 2022.

¹⁸ A reportagem completa encontra-se disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/06/30/internapolitica,868205/decotellientrega-carta-de-demissao-e-deixa-o-mec-sem-tomar-posse.shtml>. Acesso em: 28 jun. 2022.

¹⁹ Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/> Acesso em: 28 jun. 2022.

²⁰ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/03/4996433-leia-a-integra-da-carta-de>

deixar o cargo para evitar incertezas sobre suas condutas. Além do escândalo com os pastores, Ribeiro é acusado de tráfico de influência, corrupção e homofobia, bem como de interferências no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fato que causou uma demissão em massa de técnicos do INEP.

O último ministro da educação do governo Bolsonaro foi Victor Godoy Veiga, secretário executivo do MEC desde 2020, nomeado no mesmo período em que Milton Ribeiro assumiu o ministério. Anteriormente, Godoy havia sido auditor federal de finanças e controle da Controladoria Geral da União (CGU) de 2004 a 2020. No site do governo, seu currículo ainda consta como secretário-executivo. No rol dos principais desafios enfrentados pelo ministro Godoy podemos destacar: o financiamento da educação básica com o novo FUNDEB, o Enem, a BNCC, a inserção definitiva das tecnologias educacionais e o déficit da educação pós-pandemia.

Diante do exposto, pode-se perceber que em praticamente todos os períodos históricos a educação enfrentou grande resistência para que os governos a reconhecessem como de fato e de direito. As lutas dos educadores e de parte da sociedade civil organizada obrigaram os governos a conferirem uma importância maior ao ensino e à educação. Como bem abordado por Saviani (2014, p. 52), alguns movimentos, a exemplo da criação da “Associação Brasileira de Educação (ABE)” em 1924, que encabeçou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932”, foi fundamental para defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Sobre o legado educacional no Brasil, o autor complementa que,

Ao longo do século XX, a educação no Brasil passou por grandes transformações, especialmente no aspecto quantitativo. De um conjunto de escolas ainda restrito às elites no final do século XIX, ao final do século XX chegamos a uma complexa rede de atendimento em grande escala incorporando amplos contingentes das massas populares, embora não tendo conseguido, ainda, universalizar a cobertura de modo especial no que se refere à conclusão do ensino fundamental. Com isso, logicamente, em relação ao ensino médio não apenas a conclusão, mas o próprio acesso resulta igualmente restrito. Além do legado representado pelos avanços constatados, o século XX transmite ao século XXI um leque ampliado de problemas representado pelo aprofundamento das desigualdades na qualidade do atendimento. [...] O século atual herda do século XX, sobre a base econômica da reconversão produtiva, uma forte ameaça à educação pública, representada pelos interesses dos grandes grupos empresariais que, além de atuar no ensino, em especial de nível superior, que se transformou num lucrativo ramo mercantil, têm ramificações na forças dominantes da economia e também na própria esfera pública, seja com os governos, seja entrando no interior das próprias redes de ensino público (SAVIANI, 2014, p. 7).

A reflexão de Saviani (2014) adverte que a luta em defesa da escola pública de qualidade deve continuar, visto que a educação sempre foi um campo de disputa, de conflitos e de interesses de grupos específicos, fato que nos impulsionou a fazer esse resgate histórico para entender os contextos de influência no entorno da educação.

Ball, Maguire e Braun (2021, p. 34) corroboram esse tópico ao apontar que o Estado “usa a sua autoridade para justificar e legitimar o processo de políticas públicas, mas ao fazê-lo, o Estado desempenha um papel importante na produção de autogovernar indivíduos”.

A sequência dessa investigação segue alguns pontos fundamentais até a criação da política analisada como objeto de estudo, a exemplo das atuais legislações para a educação no Brasil, também serão tratados aspectos importantes do neoliberalismo e das influências internacionais na educação.

4 AS LEGISLAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: OS GOVERNOS NEOLIBERAIS E A INFLUÊNCIA INTERNACIONAL

Sobre a regulamentação da educação no Brasil Império, Cury (2016) aponta que as principais modificações aconteceram por ato adicional, reformas, decretos, entre outros atos oficiais, como o Ato Adicional de 1834, o Decreto de 9 de dezembro de 1835, O Decreto nº. 1331. Dentre as reformas, destacam-se a Reforma Couto Ferraz e a Reforma Leôncio de Carvalho a partir do Decreto nº. 7247 de 19 de abril de 1879.

Cury (2016) reforça alguns pontos necessários a um plano de educação nacional paulatinamente se delineando, tais como a gratuidade, a obrigatoriedade e o papel de monopólio do Estado na atribuição de graus escolares e acadêmicos, a relação pública/privada na Corte e nas províncias e a oferta de insumos pedagógicos extraescolares – lembrando que estes pontos, pelo ordenamento jurídico, foram instituídos após o fim do regime escravocrata, em 1888.

Durante a República, a partir da Constituição de 1891, que mantém a gratuidade do ensino e o papel do Estado como responsável pela educação nacional, Cury (2016) traz como modificações significantes a Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, as Reformas João Alves/Rocha Vaz, de 1925, a Conferência Interestadual do Ensino Primário, em 1921, sob a Reforma Carlos Maximiliano. Outrossim, destaca que as reformas Estaduais dos anos vinte “promoveram não só a introdução de novos métodos de ensino, como procuraram também aumentar as oportunidades de acesso nas escolas públicas” (CURY, 2016, p. 7).

Nos anos 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, destacam-se o Decreto nº. 19.580/31, responsável pela criação do Conselho Nacional de Educação, o Decreto nº. 19.581/31, que dispõe sobre o Ensino Secundário, Ensino Superior e Universitário. Saviani (2014, p. 37) aponta que “na Constituição de 18 de setembro de 146, que definiu como privativa da União a competência de fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. Constava, ainda, no art. 5º, Inciso XV, letra d, sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tal dimensão era competência da União, mas somente em 1961 foi elaborado o documento oficial que originou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

Com a promulgação de uma nova Constituição Federal em 1967, que previa a criação de um Plano Nacional de Educação em seu art. 8º, Inciso XV, somada às várias mudanças no cenário político entre as décadas de 1950 e 1960, o sistema educacional brasileiro se viu obrigado a criar uma nova LDB. Para tanto, em 11 de agosto de 1971 foi sancionada a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971).

As consequências da ditadura se fizeram presentes na alteração da lei nº. 4.024/61 pela lei nº. 5.692/71 e pela lei nº. 5.540/68 e, especialmente, sobre o conjunto dos docentes em seus salários e carreiras. O retorno da obrigatoriedade de recursos para a educação constitucionalmente posta só veio mediante a emenda Calmon, emenda nº. 24/83 regulamentada pela lei nº. 7388/85 (CURY, 2016, p. 10).

Quase vinte anos depois, com uma nova reviravolta no cenário político marcada pela redemocratização, uma nova Constituição Federal foi elaborada em 1988 (BRASIL, 1988) e, em virtude dela, uma nova LDB, em 1996 (BRASIL, 1996). Convém salientar que uma nova LDB era extremamente necessária, uma vez que as políticas propostas para a educação até então ainda eram fortemente influenciadas por concepções herdadas da ditadura militar.

Somado a este referencial político temos a mudança do comportamento social provocada pelo consumo e pelo avanço tecnológico desde o final da década de 1980. Como as informações e o conhecimento ganharam a tendência de percorrerem caminhos mais curtos, haveria a necessidade de reestruturar as ferramentas que formavam nossos cidadãos. Além de que, algumas das previsões legais que davam diretrizes ao comportamento da nossa sociedade estavam ganhando status de obsoletas frente às tendências provocadas pela nova Constituição (MONTEIRO; GONZÁLEZ; GARCIA, 2001, p. 89).

A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a atual LDB foi reformulada e ganhou vida através da promulgação da Lei ainda hoje vigente, a de nº. 9.394, publicada em 23 de dezembro de 1996. Até 2016, ano em que completou 20 anos, e a exemplo das leis anteriores, a LDB atual já havia passado por várias alterações. Saviani (2019, p. 1427) aponta 39 edições e esclarece que “A LDB foi promulgada e até 2016 foram editadas 39 novas leis alterando aspectos desta que é a principal lei da educação do país”. Por sua vez, Cury (2016, p. 12) fala em quarenta alterações.

Essas dificuldades associadas à inevitável postulação de grupos interessados em alterar aspectos específicos da lei recém-aprovada, conduziram, nesses vinte anos, a 40 alterações sob a forma de leis no corpo legal da lei então sancionada. Desse modo, no interior dessas 40 leis, habitam 178 mudanças inclusive com alterações das alterações. São 47 Decretos regulamentadores. Se somarmos as leis (40) com os decretos (47) temos um total de 87 alterações. Se tomarmos o conjunto das alterações processadas pelas 40 leis mais os decretos, teremos uma soma de 225 alterações.

A LDB continuou sendo objeto de modificações, principalmente nos anos de 2017, com a Reforma do Ensino Médio (REM) a partir da aprovação da Lei nº. 13.415/17, que culminou na BNCC, mecanismo responsável por definir os direitos e os objetivos de aprendizagem dentro

das áreas do conhecimento de linguagens, matemática, ciências da natureza, contando, ainda, com a inserção das tecnologias e das ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017b).

Em seu quinto parágrafo do art. 24, prevê que no “currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017b), e deixa em caráter optativo a oferta de outras línguas estrangeiras, como o espanhol – um verdadeiro problema para os profissionais da área. Portugal (2020, p. 147) considera que “o que é optativo, por mais necessário que seja, dificilmente será tratado como prioridade, por uma infinidade de motivos, tais como falta de recursos e como a própria legislação afirmou, disponibilidade de oferta, etc.”. A extinção da lei que previa o ensino de espanhol remete aos retrocessos de conquistas anteriormente consolidadas, infelizmente uma prática comum em políticas públicas.

No ano de 2021 foi inserida a modalidade de educação bilíngue para surdos mediante a Lei nº. 14.191, de 3 de agosto (BRASIL, 2021b). Nem todas as alterações foram consideradas positivas. Para Soares M. (2019, p. 14), “a Lei 13.415/17, em primeira fase foi colocada através da Medida Provisória 746/2016, instrumento legal pouco adequado para assuntos dessa natureza e que demonstra o caráter autoritário da norma”.

As alterações propostas ainda são recentes e o Ensino Remoto Emergencial comprometeu uma análise mais profunda sobre a viabilidade prática de tais proposições. Assim, diversos estudos têm sido conduzidos sobre esse tema inesgotável e digno de atenção por parte dos pesquisadores.

Tantas modificações indicam a fragilidade na lei atual. Como já mencionado, desde sua formulação ela passou por inúmeras alterações e interferências dos diversos grupos envolvidos, “inclusive da igreja católica que, por influência da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, através da Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997, alterou-se o artigo 33 referente ao ensino religioso” (SAVIANI, 2019, p. 1428).

Como bem abordado por Mainardes (2007, p. 37), ao tratar do contexto da teoria do ciclo de políticas, “os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política”. Isto posto, o autor alerta para a importância da dialética entre o texto elaborado e a interpretação crítica do leitor como sujeito histórico, que deve conhecer a história e os contextos em que esses textos são produzidos.

Dentre as Leis que surgiram para regulamentar o ensino no Brasil, ainda vigentes, em concomitância com a LDB, temos a Lei nº. 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação – PNE, que atende o art. 214 da Constituição Federal, de 1988, e o art. 87 da LDB de 1996 (BRASIL, 1988, 1996, 2014). Segundo Pedro (2016, p. 9), o PNE “tem tudo para ser uma letra

morta. Particularmente porque não parte de diagnóstico honesto, prenunciado veemente no IDEB de 2013”. Nas palavras do autor, “tem a mesma gramática das campanhas políticas: são promessas capciosas” (PEDRO, 2016, p. 10).

Infelizmente, os dados do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020, divulgado pelo INEP, revelam que além de não alcançar as metas estipuladas, houve um retrocesso em alguns números, a exemplo do ensino integral e dos gastos com educação (BRASIL, 2020b). O país cumpriu somente uma das vinte metas previstas para serem atingidas entre 2014 e 2024. As demais estão longe de serem alcançadas ou foram apenas parcialmente cumpridas.

A Emenda Constitucional nº. 59/2009 alterou as condições do Plano Nacional de Educação, que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, determinando diretrizes, metas e estratégias para a política educacional (BRASIL, 2009). A vigência do atual PNE compreende o período de 2014 a 2024 e se distribui em vinte metas.

As vinte metas do PNE estão divididas em cinco grupos. O primeiro trata da garantia do direito à educação básica com qualidade e é formado pelas metas 1, 2, 3, 5, 6 e 7. Ainda sobre a Educação Básica, as metas de 09 a 11 dizem respeito à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional. O segundo grupo compreende a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, contemplado nas metas 4 e 8. À valorização dos profissionais da educação se atribuem as metas 15, 16, 17 e 18, esta última com disposições mais específicas. As metas 12, 13 e 14 se referem ao Ensino Superior que, em geral, é de responsabilidade dos governos estaduais e federal. A meta 19 aborda a gestão democrática nas instituições de ensino, ao passo que a meta 20 trata do financiamento da educação (BRASIL, 2014).

O papel de cada ente federado, tal como definido na Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Seção I, consta nas metas do PNE sob o regime de colaboração, no qual a competência de um ente não isenta a corresponsabilidade do outro. Por se tratar de uma Lei decenal, o atual Plano Nacional de Educação, ou seja, a Lei nº. 13.005/2014, estabelece em seu artigo 5º que, ao longo do decênio, se proceda ao monitoramento contínuo e às avaliações periódicas da execução e do cumprimento das suas metas.

Para Mészáros (2008), as políticas públicas para a educação estão sempre em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de

reprodução. Com a globalização ou mundialização do capital²¹, principalmente no processo produtivo, os países ficam cada vez mais subordinados às regulamentações e acordos internacionais.

Para atender a demanda do mercado global imposta de forma vertiginosa pelas grandes potências e pelas empresas multinacionais e transacionais²² espalhadas pelo mundo, os países menos desenvolvidos ficam cada vez mais dependentes das organizações internacionais de caráter político e econômico²³ e dos acordos feitos nos denominados blocos econômicos²⁴, que formam alianças econômicas na disputa acirrada e desigual do mercado consumidor (IANNI, 1999).

Essa forma de relação gera uma grande preocupação, pois quando os assuntos locais são tratados de forma global, o Estado fica comprometido à se reestruturar por meio de reformas, passando a se comprometer mais com o que é global do que com as demandas nacionais/locais.

No artigo *A Sociologia da Educação e o Estado Após a Globalização*, Dale (2010) faz uma reflexão após 20 anos de sua obra *The State and Education Policy* (1989), em português, *O Estado e as Políticas Educacionais*, como forma de contrapor as concepções sobre educação na era da globalização. Uma das abordagens do autor consiste na teorização da globalização de forma comum, crítica que vem ao encontro do que Alves (1999) trata quando fala do mecanismo manipulatório e da comunicação de massa das classes subalternas.

²¹ O conceito de globalização não é uniforme. Alguns estudiosos o consideram sob o aspecto da atribuição de um sentido integral e uniforme ao mundo contido no globo terrestre. Por outros, a globalização constitui um processo de internacionalização de regras de convivência ou interferência política entre países, impulsionados por fatores da produção e da circulação do capital em âmbito internacional, movidos pela força propulsora da revolução tecnológica (MALUF, 2018).

²² As empresas multinacionais não são um fenômeno recente, mas é um fato que, hoje, devido a modernos, rápidos e eficientes meios de comunicação e transporte entre empresas e empresas, são fáceis de operar em muitos outros países além do país sede. É costume denominar essas empresas de multinacionais. No entanto, há outra palavra usada para empresas similares que operam em mais de um único país: transnacional. A diferença básica entre uma multinacional e uma transnacional reside no fato de que a empresa transnacional é sem fronteiras, pois não considera nenhum país em particular como sua base ou sede. As empresas multinacionais, apesar de ter um país-mãe e um processo centralizado de tomada de decisão, adotam uma estratégia de venda única para todos os outros países onde tem investimentos. No entanto, empresas multinacionais e transnacionais têm afiliadas estrangeiras e operam em todo o mundo. Disponível em: <https://www.maisbolsas.com.br/enem/geografia/multinacionais-ou-transnacionais>. Acesso em: 30 jun. 2022.

²³ Tudo isso conforme as sugestões, injunções ou imposições das corporações transnacionais, em geral secundadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Grupo dos 7, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e organizações empenhadas em favorecer a dinâmica dos “fatores de produção”; com escassa ou nula atenção por suas implicações ou custos sociais.

²⁴ Classificamos como organizações preponderantemente econômicas aquelas também chamadas de Blocos Econômicos. Essas organizações existem na ordem internacional, formadas por uniões de Estados soberanos formalizadas por tratados e convenções que ditam as regras a serem respeitadas mutuamente (MALUF, 2018).

Dale (2010) enfatiza o importante papel do Estado como o coordenador de quem coordena. Mesmo quando a governança das ações políticas está sob o controle de outros agentes, o Estado e as suas frentes de atuação, no caso dessa discussão a educação, devem agir para enfrentar a globalização não no sentido de confronto, mas de vigilância, de adaptabilidade crítica.

Mais significativamente, a globalização tem abalado a suposição central de que “a educação” ocorre em “sistemas” “educacionais” “nacionais”, com consequências enormes para a área de estudo, tanto metodológicas quanto “políticas”. Esses três elementos centrais correm o risco de se tornarem um tanto engessados e de logo restringirem, ou até mesmo obstruírem, as nossas oportunidades de enfrentar a globalização e os modos como a vida institucional e cotidiana foi transformada, em vez de expandi-las (DALE, 2010, p. 1107).

Como indicado por Dale (2010, p. 1110), “o Estado é um conjunto de instituições muito expressivo e poderoso, capaz de mobilizar poder e ação”. Para além disso, ressalta que não se deve aceitar uma forma universal e desconstruir o construto ideológico da boa governança disseminada pelas intervenções globais.

Os anos de 1990 foram marcados por uma transformação mundial provocada pela globalização, que trouxe mudanças no pensamento sobre o papel do Estado e as reformas para uma adequação à nova forma do mundo se relacionar. Vale lembrar que os períodos que antecederam o fenômeno da mundialização referem-se à II Guerra Mundial (1939 a 1945); seguida da Guerra Fria (1947 a 1989) entre Rússia e Estados Unidos, marcada pela luta ideológica entre o socialismo (URSS), que buscava a expansão territorial, e o capitalismo (EUA), cujo objetivo era obter um maior domínio e influência na política internacional. Esta polarização levou os outros países a escolher um lado para se aliar.

Durante o período considerado de guerra fria, o poder residia no equilíbrio estratégico das chamadas grandes potências (Estados Unidos e ex-União Soviética). Com o fim da guerra fria, a “ordem mundial emergente” tem valorizado a busca de consenso e a negociação mais interdependente, enquanto o poder ficou menos transferível, tangível e coercitivo (SILVEIRA, 1999, p. 442).

Com as alianças estabelecidas, as relações comerciais se ampliaram e o capitalismo ganhou força e território, sendo preciso fazer acordos internacionais, criar órgãos reguladores e adaptar o Estado-nação a essa nova realidade. A este respeito, Silva (2001, p. 81) afirma que “dentre os impactos desse fenômeno na esfera política se destacam as mudanças no papel do

Estado-nação”. A característica mais proeminente nos governos neoliberais²⁵ é consiste na redução da ação do Estado e uma maior participação da sociedade (MORAES, 2001).

“Assim, na década de 1990 a reforma do Estado partiu do pressuposto de que o Estado é reformável e que a sociedade, diga-se o terceiro setor, deve ser o parceiro privilegiado” (SILVA, 2001, p. 2). Além de uma forte atuação da imprensa para disseminar a necessidade de mudar o Estado, alguns autores lançam estudos sobre a ineficácia dos governos na gestão pública com intuito de fortalecer a terceirização. Neste caso, a educação não escapa do radar da máxima neoliberal.

Há também a ideia de um Governo Empreendedor, que incentiva a competição, a produtividade e a eficiência. Osborne e Goebler (1998) apresentam dados e casos de sucesso de escolas nos Estados Unidos que adotaram esses ideários na gestão escolar. O autor Peter Drucker²⁶, considerado pai da administração ou gestão moderna, é utilizado para exemplificar o empreendedorismo nas escolas e na administração pública.

Osborne e Goebler (1998, p. 18) validam as concepções de Drucker, ao afirmar que praticamente “qualquer pessoa pode ser um empreendedor”, desde que a organização do processo produtivo seja estruturada para encorajar a inovação. Ao mesmo tempo que conceituam o governo como fundamental e essencial, enfatizam suas falhas propondo uma nova forma de governo, “mas para que nossos governos voltem a ser eficazes, precisamos reinventá-lo” (OSBORNE; GOEBLER, 1998, p. 15-16). Os autores não descartam a necessidade de um governo e nem sua importância, apenas conduzem o leitor para a necessidade de modificá-lo.

Quando afirmamos que as escolas públicas devem competir entre si, alguns poderiam temer que o resultado disso seja um sistema educacional ainda menos equitativo do que o atual. Mas acreditamos que há modos de utilizar a escolha e a competição para aumentar a equidade do nosso sistema escolar (OSBORNE; GOEBLER, 1998, p. 16).

No Brasil, o discurso para uma nova forma de governo e a necessidade de uma reforma administrativa avançaram durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso e foram legitimados pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), proposto

²⁵ Para informações mais detalhadas sobre a origem dos governos neoliberais, consultar Moraes (2001).

²⁶ Peter Drucker, um dos mais respeitados especialistas em gestão e administração de empresas. Ao longo de quase 75 anos de carreira, escreveu 35 livros, entre eles os célebres *The Concept of the Corporation* (Conceito da Corporação, 1946), *The Practice of Management* (A Prática da Administração, 1954) e *The Effective Executive* (Executivo Eficaz, 1964). Seu último livro, *O Executivo Eficiente em Ação*, em coautoria com Joseph Maciariello, será publicado no início de 2006. Disponível em: <https://exame.com/negocios/n0079514/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

em seu primeiro ano de governo. Na apresentação do documento, assinado pelo próprio presidente, reverbera-se o tom do capitalismo, com o uso de terminologias advindas da administração de empresas.

É preciso agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “**gerencial**”, baseada em conceitos atuais de **administração e eficácia**, voltada para o **controle dos resultados e descentralizada** para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “**cliente privilegiado**” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 7, grifos da autora).

Para coordenar a Reforma do Aparelho do Estado, o governo FHC criou o Ministério da Administração. O então Ministro da pasta, Bresser Pereira, reforçou a necessidade de se implantar a reforma como meio de fortalecer o Estado e aumentar sua capacidade administrativa, transferindo os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal. Segundo Caetano e Peroni (2022, p. 6), “esse papel é desempenho pelo terceiro setor, financiado com o dinheiro público, mas pautado na privatização e na terceirização”.

O mundo globalizado ampliou a atuação de organismos internacionais com poder de regulação e interferência sobre políticas públicas nos países em que atuam. Uma das formas de legitimar esta ação consiste na criação de linhas comuns para as políticas públicas tratadas nas conferências ou reuniões de cúpula.

A UNESCO promoveu três conferências gerais com temas relacionados a globalização com linhas comuns de debates. A primeira conferência aconteceu em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, com o tema Educação para Todos. Dessa conferência resultou a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. A conferência de Jomtien ditou o tom das demais, ocorridas em 1992, 1994 e 1996 com os respectivos temas, Educação e Cultura, Educação para o Entendimento Internacional, Formação de Professores em um Mundo de Mudança.

Os estudos e acordos advindos de conferências internacionais promovem análises dos contextos em que serão implantados, seja no âmbito global e generalizado, seja no âmbito regional, todavia sem considerar as realidades específicas de cada Estado membro, podendo causar mais desigualdades e comparações que não contemplem as realidades locais. Um exemplo dessas comparações na educação é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, cujo escopo considera a nota de uma avaliação de larga escala entre países do mundo todo, ou seja, grandes potências comparadas a países subdesenvolvidos.

No Brasil, o mesmo acontece com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que analisa com a mesma régua regiões com realidades socioeconômicas e culturais distintas.

4.1 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para se cumprir as políticas propostas, o país teve que avançar nas políticas de financiamento. Atualmente, a educação básica no Brasil é financiada por vários dispositivos, fontes e programas, sendo o FUNDEB sua principal fonte. Dispõe-se, ainda, da possibilidade de uma complementação da dotação orçamentária através do “Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR)”, com condicionalidades correlatas àquelas das reformas e da BNCC, tais como mérito e desempenho.

A luta da política de financiamento da educação no Brasil é histórica e vem desde a sua colonização, com o monopólio do ensino público pelos Jesuítas, apoiados pela Coroa, até a expulsão deles quando o Estado passou a dividir com a família a responsabilidade do ensino.

A Constituição Federal de 1934 previu um percentual mínimo de recursos tributários para a educação, mas foi somente após a Constituição Federal de 1988 que a educação passou a ser legislada por leis mais consistentes. Da Carta Magna resultou a aprovação das duas maiores leis que marcaram a legalidade da educação em âmbito nacional, a LDB – Lei nº. 9.394/96 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, Lei nº. 9.424/96. Posteriormente, o novo FUNDEB, Lei nº. 14.133/21 através da Emenda Constitucional nº. 108/2020, tornou o fundo permanente. Dentro desse panorama histórico, passemos agora a discorrer sobre o financiamento da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 1934, 1988, 1996a, 1996b, 2020a, 2021a).

Na Constituição Federal de 1988, o escopo legal que versa sobre a educação vai do art. 205 ao art. 214. Além disso, determina, em seu art. 206, incisos IV, que o ensino público em estabelecimentos oficiais deve ser gratuito. O art. 208 dispõe sobre a garantia da gratuidade para o Ensino Fundamental no inciso I e para o Ensino Médio no inciso II, ao passo que o VII prevê os programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, reforçando, em seu §1º, que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988).

Os art. 212 e art. 212-A trazem os percentuais mínimos que serão aplicados pelos entes federados, bem como a complementação da União, que com a EC 108/20 passa a ser maior. Tal a complementação é regulada pelo parágrafo 4, que dispõem sobre os programas de

suplementação provenientes de contribuição social e demais recursos orçamentários. Já o parágrafo 5º prevê o salário-educação, também proveniente de contribuição social recolhida pelas empresas na forma da lei (BRASIL, 1988).

Qualquer conteúdo dos artigos que tratam da educação na Constituição Federal é extremamente importante. Contudo, por estarmos dissertando sobre financiamento da educação, vale consultar²⁷ no texto original os que tratam da educação propriamente dita.

O primeiro Fundo de Financiamento da Educação (1998) vigorou de 1998 a 2006. Entretanto, por não contemplar as etapas da Educação Infantil e Ensino Médio, tampouco a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, não observando integralmente o art. 205 da Constituição – que garante a educação como direito de todos e dever do Estado –, surgiu a necessidade de se criar um novo fundo que contemplasse todas as etapas e modalidades da Educação Básica e tivesse uma melhor distribuição dos recursos com percentuais mínimos estipulados. Para preencher estas lacunas, cria-se o Fundeb anterior através da Lei nº. 11.494/2007, com importantes inclusões, tais como a matrícula dos 4 aos 17 anos correspondentes à etapa da Educação Infantil, Ensino Médio e EJA, a manutenção e aumento da subvinculação das transferências dos oitos impostos que compõem o fundo, de 15% para 20%, a complementação da União em no mínimo 10%, a instituição dos fatores de ponderação²⁸, a obrigatoriedade de investimento de 60% dos recursos para pagamento dos professores e para fiscalizar a constituição do Conselho de Acompanhamento e Controle Social – CACS. Esta lei vigorou até o final de 2020.

Como os fundos de financiamentos anteriores tinham prazo de vigência, o que sempre gerava insegurança em relação à continuidade da política de financiamento da educação básica, era preciso criar um fundo que fosse permanente e que tivesse uma maior participação no

²⁷ **Art. 205; art. 206.** IV; **art. 208.** VII; **art. 211** § 1º, § 7º, § 1º; Parágrafo Único do art. 23; **art. 212-A,** §3º, § 4º; art. 208, VII, § 5º, § 8º, Inciso II do caput do art. 212-A, art. 212-A, II, Inciso I, II e III do caput do art. 155, o inciso II do caput do art. 157, os incisos II, III e IV do caput do art. 158 e as alíneas “a” e “b” do inciso I e o inciso II do caput do art. 159, V, o inciso II do caput deste artigo, do inciso III, inciso VI do caput deste artigo, inciso X do caput deste artigo, com base nos recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, inciso III do caput deste artigo; VIII, inciso V do caput deste artigo; XI inciso I do caput deste artigo, excluídos os recursos de que trata a alínea “c” do inciso V do caput deste artigo, alínea “b” do inciso V do caput deste artigo, §3º alínea “b” do inciso V do caput deste artigo, nos termos da lei. **art. 213** (BRASIL, 1988, grifos da autora).

²⁸ Em cada Estado e no Distrito Federal, o Fundeb é composto por 20% (vinte por cento) das seguintes receitas: Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCD); Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transportes Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência (cotas-partes dos Estados, Distrito Federal e Municípios); Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (cota-parte dos Municípios) (ITRm); Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp); Receita da dívida ativa tributária, juros e multas relativas aos impostos acima relacionados. Adicional na alíquota do ICMS de que trata o art. 82, § 1º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/funcionamento>. Acesso em: 2 jul. 2022.

percentual de vinculação das receitas por parte da União e dos estados, como forma de contrapor o obrigatório dos municípios, hoje estipulado em 25%. Vale ressaltar que o percentual obrigatório municipal se caracteriza como desigual, visto que os entes que mais arrecadam são os que menos contribuem.

A mobilização em torno do atual Fundeb iniciou-se a partir de 2015 com a Proposta de Emenda Constitucional, a PEC nº. 15/2015, debatida em audiências públicas pela Comissão de Educação do Congresso Nacional e em outros eventos promovidos por universidades e instituições ligadas à Educação Básica (BRASIL, 2015).

As discussões giravam em torno da necessidade de tornar o fundo permanente, incorporando-o à Constituição Federal como forma de garantir a estabilidade da maior política pública de financiamento da educação básica, bem como de elevar a participação da União para possibilitar um aumento do valor anual por aluno.

Como desdobramento dos debates, e em complementação da PEC nº. 15/2015 da Câmara dos Deputados, surgiu a PEC nº. 65/2019 do Senado Federal. Ambas tinham os mesmos objetivos, motivo pelo qual os relatores, respectivamente a Deputada Federal Dorinha Seabra (DEM/TO) e o Senador Flavio Arns (PODEMOS/PR), unificaram as duas propostas, resultando na PEC nº. 26/2020, responsável por gerar a norma jurídica para a Emenda Constitucional nº. 108 de 26/08/2020²⁹ (BRASIL, 2015, 2019a, 2020a, 2020e).

Conforme Lima e Garcia (2021, p. 171-172), de modo geral, são elencadas 15 principais conquistas, inovações e/ou alterações no texto da Lei do Novo Fundeb, quais sejam:

1. Passar a ser uma política permanente, incorporada à Constituição;
2. Permite revisão periódica, sendo flexível;
3. Tem o CAQ como referência para o padrão mínimo de qualidade do ensino (revisão dos Fatores de Ponderação até junho de 2021);
4. Mantém a exigência de uma lei específica para dispor sobre o piso salarial nacional para os profissionais do magistério da educação básica pública;
5. Veda o uso dos recursos para o pagamento de inativos ou aposentados;
6. Aumenta de 10% para 23% a complementação da União de maneira gradativa até 2026;
7. Veda o uso do salário-educação para fins da complementação da União;
8. Adota um modelo híbrido, mantendo os 10% da complementação da União pela metodologia do Valor Anual por Aluno do Fundeb (VAAF);

²⁹ Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências (BRASIL, 2020a).

9. Institui o Valor Anual por Aluno Total (VAAT) em 10,5% da complementação da União, iniciando em 2,0% em 2021 e aumentando de maneira progressiva até 2026;
10. Determina que o VAAT das redes de ensino será composto por (art. 13, §3º):
 - I. 5% do montante dos impostos e transferências que compõem a cesta de recursos do Fundeb;
 - II. 25% dos demais impostos e transferências;
 - III. Cotas estaduais e municipais da arrecadação do salário-educação;
 - IV. Parcela da participação pela exploração de petróleo e gás natural vinculada à educação;
 - V. Transferência decorrente dos programas de distribuição (PDDE, Pnate, Pnae, PNLD);
11. Destina 50% do valor global do VAAT para a educação infantil, cujo percentual de aplicação pelos municípios ainda será definido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) por meio do Indicador da Educação Infantil;
12. Determina a aplicação de no mínimo 15% do VAAT em despesas de capital: mobiliário, equipamentos e demais materiais/bens de natureza permanente;
13. Destina 2.5% da complementação da União pela metodologia do Valor Anual por Resultado (VAAR) para redes públicas que alcançarem evolução de indicadores de gastos, atendimento e melhoria da aprendizagem com dedução das desigualdades;
14. Destina no mínimo 70% de cada fundo referido (excluindo os recursos referentes aos 2,5% da complementação da União (VAAR) ao pagamento dos profissionais da educação básica em exercício efetivo);
15. Estipula um prazo de dois anos para que os governos estaduais aproveem Lei sobre o repasse dos 35% referentes à parcela municipal do ICMS observando, obrigatoriamente, a distribuição de no mínimo 10 pontos percentuais com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerando o nível socioeconômico dos educandos (LIMA; GARCIA, 2021, p. 171-172).

Acreditamos ser importante entender o mecanismo de financiamento da Educação Básica, principalmente em sua última alteração que, como mencionado no início desta subseção, traz algumas exigências como o Referencial Curricular dos entes federados aliado à BNCC.

No dia 27 de julho de 2022, a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica publicou a Resolução nº. 1, que “Aprova as metodologias de aferição das condicionalidades de melhoria de gestão para fins de distribuição da Complementação VAAR, às redes públicas de ensino, para vigência no exercício de 2023 e dá outras providências” (BRASIL, 2022). A Lei nº. 14.113/2020, que regulamenta o novo Fundeb, define (art. 14, § 1º, incisos I a V) cinco condicionalidades que os entes federados devem cumprir, conforme segue:

- a) Condicionalidade do inciso I do § 1º do art. 14 da Lei nº. 14.113/2020. Regras de aferição da condicionalidade de gestão escolar nos estados e municípios para o exercício de 2023.
- b) Condicionalidade do inciso IV do § 1º do art. 14 da Lei nº. 14.113/2020. Regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº. 108, de 26 de agosto de 2020.
- c) Condicionalidade do inciso V do § 1º do art. 14 da Lei nº. 14.113/2020. Referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2020f).

O valor do VAAR será distribuído pela primeira vez no ano de 2023, correspondente a 0,75% do valor total da contribuição dos Estados, Distrito Federal e Municípios aos 27 Fundos estaduais. Mediante tais alterações, o Novo Fundeb representa um avanço na política de financiamento da educação básica ao se tornar permanente, mas as políticas continuam a exigir vigilância para o seu devido cumprimento, e a sociedade deve se comprometer com um avanço que garanta uma educação de qualidade.

Em manifestação da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, o FINEDUCA (2021), órgão que faz severas críticas às manobras políticas do financiamento da Educação, reconhece que mesmo distante de “garantir um padrão mínimo aceitável de qualidade de ensino como estabelece o § 1º do art. 211 da Constituição Federal, temos conseguido ampliar o valor mínimo nacional do Fundeb e, com a nova versão deste Fundo, aprovada em 2020, mais expectativas de melhoria se abrem no horizonte”. Embora nos mantenhemos dentro de padrões “mínimos” de percentuais de financiamento, o fato do FUNDEB ter se tornado permanente é muito positivo, pois minimiza o risco de descontinuidade.

4.2 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Em todo o globo, políticas públicas precisam ser financiadas para que possam ser executadas. No caso da educação, a maioria das políticas resulta das intervenções da UNESCO que tem o Banco Mundial (BM) e no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) seus maiores investidores. Pereira (2009) informa que, nos anos de 1960, durante o período pós-guerra, os países periféricos careciam de investimentos. Para atendê-los, o BIRD mudou suas políticas, flexibilizando o pagamento das dívidas já existentes e ampliando tanto os

empréstimos quanto os prazos como forma de manter uma relação de dependência e ampliar seu poder de atuação.

Em suma na virada dos anos cinquenta para os anos sessenta, o desenvolvimento despontou como questão política no plano internacional, condensando, entre outras, as críticas de países da periferia às condições de financiamentos disponíveis. Em seu movimento expansivo para países e regiões periféricas, o Banco iniciou operações de empréstimos em cinquenta novos clientes (PEREIRA, 2009, p. 99).

Ao longo de seu período de atuação, o Banco Mundial só cresceu e ampliou sua forma de acesso aos financiamentos. Com o seu forte poderio financeiro e político, o Banco é capaz de ajustar suas políticas internas, buscar novos parceiros e se adequar à corrida de “mover o dinheiro” (PEREIRA, 2009, p. 119). Como contrapartida de seu apoio financeiro, dissemina, formula e executa políticas nos países em que atua.

A integração das políticas do Banco Mundial com as do FMI – inclusive consolidada pela obrigatoriedade de que os países-membros do Banco sejam também membros do FMI – já vem sendo problematizada por alguns atores da sociedade civil. No entanto, merece atenção um processo mais recente em curso: a aproximação de ambos os organismos à Organização Mundial do Comércio (OMC) (CROSSO; AZZI; BOCK, 2007, p. 10).

No que tange à educação, a atuação do Banco Mundial se fortaleceu a partir dos anos 2000, ao promover a Cúpula Mundial de Dacar e entrar na disputa pelo projeto de Educação para Todos. A instituição monetária viu na educação um potencial de “projetos financiáveis” (PEREIRA, 2009, p. 119). O Banco se concentra nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão da educação. Para as demais etapas, o Banco “recomenda reformas e privatizações nesses níveis mais custosos como alternativa para alocar mais recursos do governo para o nível primário” (CROSSO; AZZI; BOCK, 2007, p. 15). As linhas de financiamento extrapolam o setor público para satisfazer políticas mercadológicas.

As formas de cooperação envolvem o desenvolvimento de programas e modalidades de articulação entre esses organismos, bem como critérios e atividades que promovam o apoio das políticas “financeiras” do FMI e do Banco às políticas “comerciais” da OMC, visando sempre à liberalização do comércio de bens e serviços, dentre os quais está a educação (CROSSO; AZZI; BOCK, 2007, p. 11).

Os autores complementam que, inicialmente, suas ações se voltavam ao financiamento de países devastados pela II Guerra Mundial, como forma de colaborar em sua reconstrução e

em seu desenvolvimento, e focava em projetos de infraestrutura, como redes elétricas e estradas. Atualmente, o discurso adotado visa erradicar a pobreza extrema e diminuir a desigualdade social promovendo os mais pobres e o desenvolvimento sustentável.

Por ser um dos maiores clientes do Banco, o Brasil é fortemente influenciado pelas políticas idealizadas por ele, a exemplo da avaliação do ensino pelo resultado da aprendizagem, aferida através de avaliações de larga escala, como Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

As últimas políticas implantadas no Brasil, ou seja, o Plano Nacional de Educação – PNE e a BNCC, além da influência da UNESCO, principal instituição multilateral responsável pela implementação da estratégia de Educação para Todos, também contam as diretrizes do Banco Mundial. Atualmente, essa instituição financeira tem assumido um protagonismo cada vez maior na elaboração de políticas para a educação.

4.3 O PAPEL DA UNESCO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NO MUNDO E NO BRASIL

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência da Organização das Nações Unidas (ONU) que atua nas áreas da educação, ciência naturais, ciências humanas e sociais, na cultura, na comunicação e na informação. Sem sombra de dúvidas, trata-se do agente internacional mais atuante nas políticas públicas para a educação no Brasil e no mundo.

Conforme o documento *A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos*, a entidade não se reconhece (2004) como um órgão financiador, e sim como um órgão especializado, um laboratório de ideias e uma instituição que fixa padrões a fim de tecer consensos universais sobre temas éticos emergentes. Ela também enfatiza que, a partir do momento que colocou em circulação o seu pensamento e suas ideias, a demanda por cooperação cresceu enormemente (UNESCO, 2004).

O documento faz um diagnóstico mediante um retrospecto histórico dos problemas sociais do Brasil, de sua herança, da pobreza e das disparidades regionais e sociais e, ao final, apresenta várias soluções aos problemas apresentados.

Tendo em vista as suas funções como laboratório de ideias, âmbito de geração de consenso e de fixação de padrões, a UNESCO tem desenvolvido um corpo de princípios e valores ao longo da sua história. Além das declarações citadas, o terreno dos valores, princípios e propostas de ação envolve reflexões sobre a educação e a cultura no alvorecer do século (UNESCO, 2004, p. 36-37).

Para a UNESCO (2004), a educação tem um papel fundamental no combate à pobreza, à desigualdade social e à exclusão. Com base em seus valores e em conformidade com a Declaração do Milênio e com a Declaração Mundial de Educação para Todos, vem ampliando os espaços de negociação entre os países membros no intuito de formar uma rede mundial articulada pelo consenso a partir dos vários objetivos acordados nas conferências mundiais, a exemplo da conferência de Dacar, ocasião em que lançou a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2013)” (UNESCO, 2004, p. 40).

Conforme Jimenez e Segundo (2007, p. 125), é com base nesse consenso que as políticas públicas estão sendo formuladas no Brasil. Financeiramente dependente, o governo brasileiro está sempre disposto a atender as agendas impostas pela UNESCO e demais organismos internacionais envolvidos. As políticas públicas mais recentes para a educação no país, ou seja, o PNE e a BNCC são exemplos da consolidação dos ideários construídos nas discussões internacionais.

Convém, contudo, destacar que, sob o invólucro da Educação para Todos, o Estado brasileiro – um dos raros no mundo, a determinar por força de lei – artigo 87, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394-96), que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação para Todos (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 125).

A BNCC, ao determinar as aprendizagens essenciais que os estudantes da Educação Básica devem aprender em cada modalidade e etapa de ensino, elenca dez competências gerais como subsídio pedagógico para garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes. Vale ressaltar que tais competências estão alinhadas às agendas internacionais, como explicitado na introdução do documento (BRASIL, 2018a).

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2018a).

Com o processo de globalização, é praticamente impossível elaborar políticas públicas que destoem dos documentos advindos dos consensos e acordos firmados nas conferências internacionais, uma vez que não se consegue apoio, tampouco recursos para executá-las. Resta aos Estados que dependem desses financiamentos a importante tarefa de reconstituição de novos espaços de valorização. Nessa perspectiva, Mainardes (2007, p. 96) analisa que:

O Banco Mundial é particularmente importante tendo em vista que as suas intenções só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado. Ao lado do Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Unesco e Fundo Monetário Internacional podem ser consideradas agências em que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais.

Um dos últimos acordos internacionais para a educação foi o Marco de Ação da Agenda Educação 2030 para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a Educação – ODS 4. A Declaração de Incheon foi aprovada no Fórum Mundial de Educação, celebrado na Coreia do Sul em maio de 2015 (ONU, 2022). Em resposta à Agenda 2030, em 2016 o governo brasileiro fechou uma parceria com as Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, consolidada no documento denominado Marco de Parceria das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável 2017-2021,

Mais uma vez o governo brasileiro se soma ao Sistema das Nações Unidas e aos demais parceiros da cooperação internacional para a apresentação do UNDAF, *United Nations Development Assistance Framework* que, a partir do presente documento, passa a ser denominado em português Marco de Parceria das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, em resposta à nova agenda de desenvolvimento global, a Agenda 2030, bem como à importante cooperação técnica entre Sistema ONU e o Estado brasileiro. O presente documento define, de forma sucinta, as bases das atividades de cooperação para o desenvolvimento a serem desenvolvidas pelos organismos que compõem o Sistema ONU no Brasil para o período de 2017-2021 (ONU, 2016).

Os pontos principais do documento são a promoção da qualidade e ampliação do acesso à educação com equidade, articulando os diferentes níveis, modalidades e sistemas, de modo a garantir condições de permanência e aprendizado e valorizar a diversidade. Para tanto, prevê a promoção do desenvolvimento cultural e artístico e acesso à cultura, com valorização da diversidade e fortalecimento da economia da cultura, bem como a promoção da democratização do acesso ao esporte, da formação esportiva e da preparação de atletas, com foco na elevação da qualidade de vida da população (ONU, 2016).

A despeito da influência das agendas internacionais, podemos observar que a educação no Brasil tem avançado do século XX para o XXI. Nesse ínterim, podemos citar a conquista do direito constitucional e dos demais instrumentos legais como a LDB, o PNE, a BNCC, bem como legislações que complementam a segurança da garantia da educação como um direito fundamental social, nos termos do artigo 6.º da Constituição Federal – CF, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Vale lembrar que a educação não caminha sozinha, ela é uma importante parte dos demais direitos sociais. A educação tem, portanto, uma ampla função social por integrar um processo que abrange as relações sociais de forma contínua.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução nº. 217 A III) em 10 de dezembro 1948, considera internacionalmente a Educação como direito humano, positivado constitucionalmente no âmbito nacional, vinculado aos ideais de fortalecimento da democracia, da Justiça Social, da igualdade e do trabalho. Por sua vez, os Estados passam a reconhecê-la como direito de todos (UNICEF, 1948).

As considerações tratadas até esta seção visam trazer os diversos contextos em que as políticas para a educação foram concebidas no Brasil. Abrange, portanto, desde a proposta de introdução do contexto de influência e do contexto de produção de texto na construção da BNCC, até o documento final com a inclusão do Ensino Médio, em 2018.

A próxima seção versa sobre os conceitos de tecnologia na educação, ao passo que a seção subsequente discorre sobre a Base Nacional Comum Curricular BNCC do Ensino Médio para analisar como as tecnologias foram abordadas nessa legislação.

5 TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Inicialmente, é preciso entender a relação historicamente construída entre o homem e a tecnologia e porque alguns homens não têm o acesso à ela. Portanto, recorre-se a autores que pesquisam a relação da tecnologia com o homem e com a educação.

Iniciaremos nossa conceituação pela ótica do filósofo Álvaro Vieira Pinto. Como descrito por Marcos Cezar de Freitas na introdução da obra de Pinto (2005, p. 1), ele foi um “homem de extensa e reconhecida cultura”, professor do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, hoje parte da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Sua obra *Conceito de Tecnologia* traz uma reflexão “profunda e exaustiva sobre o fenômeno da técnica e seu impacto sobre a sociedade”. Pinto (2005, p. 1) teve forte influência “no debate desenvolvimentista nas décadas de 1950 e 1960”. O filósofo foi, ainda, uma grande referência para escritores como Paulo Freire, “que publicamente o chamava de mestre”³⁰.

Para chegar à definição de técnica e tecnologia, Pinto (2005, p. 29) perpassa alguns conceitos, como o do “homem maravilhado”, ou “o espetáculo do mundo, da natureza, especialmente dos céus”, para explicar o homem que admirava os fenômenos da natureza e tinha a curiosidade de descobrir como tudo acontecia.

Nas antigas civilizações, quando esse homem atingia o estado de graça de admirar, tornava-se um pensador, “pois é absolutamente característico do filósofo este estado de espírito: o maravilhar-se” (PINTO, 2005, p. 30). O autor aponta ainda os diversos equívocos e deturpações no sentido da palavra maravilha para o homem:

Mas o que distingue o maravilhar-se atual do antigo é que agora o homem se maravilha não diante da natureza, mas diante de suas próprias obras. Outrora, na pobreza de uma civilização tecnicamente “atrasada”, o homem só podia com efeito maravilhar-se com aquilo que encontrava feito; agora, na época da “civilização tecnológica”, extasia-se diante do que fez (PINTO, 2005, p. 35).

Pinto (2005) formula em sua obra a noção de homem antropológico e morfológico, que evolui fisiologicamente e cria o projeto de desenvolver a técnica para transformar o meio em que vive e torná-lo favorável a si, de modo a poder maravilhar-se com ele. Infere que transformar a natureza para que ela trabalhe a seu favor é uma necessidade do homem moderno, e que não há como saber se o homem primitivo era mais ou menos evoluído que o atual, porém,

³⁰ Nota do editor César Benjamin na obra “O Conceito de Tecnologia” de Álvaro Vieira Pinto (2005).

ambos buscam técnicas para sobreviver e melhorar sua existência na terra em virtude das distintas necessidades de cada época.

Pensar a transição do subdesenvolvimento para o desenvolvimento, na acepção de Pinto (2005, p. 37), significa trocar a relação “amaneirada” entre o homem e o mundo, ou seja, proporcionar a cada um a possibilidade de manusear a realidade com recursos cada vez mais elaborados³¹.

Apesar de extrair da natureza uma boa parte da matéria-prima na confecção de produtos, os homens produzem em grande escala tudo que consomem, com isso, considera que “serão estes que formarão para ele a nova ‘natureza’”. O autor atenta para uma questão social, ou seja, a de que esses produtos de consumo não são acessíveis a todas as camadas sociais, o que leva a um julgamento da natureza que não alcança a todos.

O trabalhador das áreas pobres, sem acesso aos bens de conforto, vê com desolação a verdadeira natureza e se envergonha por viver em contato com ela, porque é induzido a julgar a “natureza”, o que representa apenas um produto ideológico da percepção do mundo pelos grupos sociais afortunados das regiões industrializadas presentemente dominantes (PINTO, 2005, p. 37).

Dentro das diferenças sociais do acesso ao mundo tecnológico e ao mundo do consumo, o filósofo faz alguns questionamentos sobre como trabalhar na periferia sob a dominação cultural do centro, visto que o homem do centro, geralmente das classes dominantes, determina as necessidades dos homens do seu meio e produzem os produtos impostos pelo mercado de consumo, restando à população da periferia viver subjugada ao interesse das classes mais elevadas.

A periferia se doa para o centro e não leva nada em troca, o autor denomina isso como consciência ingênua, ou seja, a periferia carrega uma cultura que não é dela, pois no centro o crescimento tecnológico abrange vários setores de forma homogênea com produtividade e qualidade de vida, ao passo que, na periferia, o crescimento industrial atingia apenas os setores diretamente envolvidos com a tecnologia, gerando um distanciamento entre o centro e a periferia.

Pinto (2005) se utiliza do mesmo exemplo para referir-se aos países desenvolvidos, poderosos, quando persuadem os países subdesenvolvidos a acreditarem em sua bondade, colocando-os numa condição de gratidão pelo que os homens dominantes lhes oferecem:

³¹ Introdução do livro *o Conceito de Tecnologia*, de Álvaro Vieira Pinto – Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, p. 6, por Marcos Cezar de Freitas.

E assim procedem porque, além dos benefícios recolhidos para si e seus povos, cumprem a alta missão que sua própria superioridade lhes impõe, a de engendrar o universo das técnicas, a serem depois distribuídas aos povos que, pelas condições de atraso e pobreza, jamais poderiam sonhar em dar origem a elas. Acreditam estar ingressando também na era tecnológica, mesmo fazendo-o arrastadas por mãos alheias e na qualidade de simples áreas de consumo em favor dos países ricos. Desse contentamento consigo próprias, pela demonstração de “também estarem crescendo”, passam naturalmente à atitude de gratidão para com as potências exploradoras, as forças que precisamente impedem a expansão de sua capacidade criadora nativa (PINTO, 2005, p. 44-45).

Pinto (2005) não se refere diretamente ao materialismo histórico-dialético com relação à divisão de classes sociais, mas afirma que a forma de mudar o pensamento das classes dominadas reside no desenvolvimento da consciência crítica das massas que, com técnicas de trabalho mais elaboradas, acesso à informação e apropriação social da tecnologia – em constante evolução –, todos teriam a possibilidade de avançar juntos e, conseqüentemente, mudar sua visão de mundo, a relação com o trabalho e a forma de se trabalhar. Em sua teoria, o filósofo reforça que a classe trabalhadora deve ter a clareza de mudar a realidade, visto que ela é mutável; que a ação deve ser dos que precisam mudar o mundo; que isso só será possível quando o homem tomar posse de sua realidade com a mediação do trabalho mais elaborado, o domínio da máquina e a apropriação social da tecnologia.

O homem que aceita a tecnologia com a visão ingênua, com informação, tem condições de vir a ter uma visão crítica de que as estruturas que mantêm o atraso e a miséria precisam desaparecer para que todos evoluam de forma igualitária. Segundo o autor, onde há avanço, é preciso que todos avancem (PINTO, 2005).

Pinto (2005) reflete sobre a dualidade do homem e da máquina. Com o advento do trabalho automatizado, os trabalhadores da produção industrial se sentem ameaçados de perder seu emprego para as máquinas, cuja função é substituir a força motriz do homem. Com essa substituição da força motriz, o homem passaria a ser mais homem, com tempo suficiente para criar novas máquinas e melhorar ainda mais a sua condição de pensante.

Cabe ao homem ter essa consciência, a visão crítica de que é ele quem regula a linha de produção, e não a máquina que ele criou. A reflexão de Vieira Pinto remete ao materialismo histórico-dialético, em que a máquina é resultado do conhecimento historicamente acumulado pelo homem.

A história da máquina por si não explica a máquina. O que a explica é a história natural do homem. As máquinas que nos cercam, e das quais dependemos cada vez mais, não no sentido trivial da frase, mas no sentido

autêntico, existencial, são o resultado de um longo processo de acumulação de conhecimento a respeito da propriedade dos corpos, dos materiais e dos fenômenos da natureza. [...] Ora, a máquina nunca é dada, é feita. A evolução dos maquinismos é na verdade a evolução do homem enquanto ser que os constrói (PINTO, 2005, p. 72-73).

Para entender a máquina, é preciso entender a história do homem, que transfere para outras estruturas materiais a atividade pensante, faculdade que lhe é exclusiva. A máquina surge pelo processo de acumulação de conhecimento historicamente construído pelo homem. Sua capacidade criadora dá origem ao que Pinto (2005) denomina hominização, processo em que o homem, diante da necessidade de poupar esforços, dá ordens à máquina para que seja mais homem e se ocupe da atividade de pensar, de criar e de fazer.

“O surgimento do homem deve-se a um salto qualitativo no curso da evolução biológica” (PINTO, 2005, p. 74), que acontece em dois momentos distintos. O primeiro momento é a evolução dos primatas e o segundo é a evolução do sistema nervoso, fenômeno tipicamente humano e que está ligado às questões culturais e sociais das relações humanas.

O animal em via de hominização tanto desenvolve o sistema nervoso porque trabalha em cooperação social com os semelhantes, quer na aurora da história quer atualmente, quanto só é capaz de trabalhar em conjunto e de restabelecer relações sociais de produção porque dispõe dos órgãos nervosos capacitados para tal efeito (PINTO, 2005, p. 76).

O raciocínio dialético entre o homem e a máquina está arraigado a seus ancestrais e faz parte da evolução da história. A evolução do sistema nervoso a que Pinto (2005) se refere está ligada à evolução biológica da espécie, que dá origem a um animal mais completo, que cria, cada vez mais, instrumentos mais completos. Alguns autores, como Harari (2017), consideram que a evolução biológica é seguida da revolução cognitiva do homem primitivo que supera a evolução biológica.

Para Harari (2017, p. 28), o *Homo Sapiens* “a partir de 70 mil anos atrás, começou a fazer coisas muito especiais”, e com isso estabelece seu domínio sobre o planeta a partir da extinção das outras espécies semelhantes provocadas pela revolução cognitiva, pelo poder de pensar, criar coisas e articular-se em bando. Tais conquistas, sem precedentes, foram produtos de uma revolução nas habilidades cognitivas dos *sapiens*. Para o autor, os *sapiens* levaram os neandertais à extinção, seres tão inteligentes, criativos e sensíveis como nós.

A história é marcada por evoluções e revoluções e, em todas elas, há sempre uma relação dialética de homem, objetos, máquinas e grupos sociais constituídos por dominantes e dominados.

Em sua obra, Pinto (2005, p. 79) destaca a evolução do homem que criou a máquina e, a partir de conceitos como homem e de hominização, reforça que “na genealogia da máquina o primeiro motor é o homem”. Segundo o autor, desde os instrumentos primitivos até os mais modernos, a máquina é movida pelo cognitivo do homem, pois “só a constituição cerebral do homem é capaz de engendrar” (PINTO, 2005, p. 79). Portanto, a máquina não deve ser considerada um ser pensante, ela deve apenas atender a coletividade.

Mas as máquinas não se destinam à realização de trabalho para um indivíduo isolado. O projeto de criá-la só pode ter origem e sentido no seio de uma coletividade, de um grupo onde já vigoram relações normais de produção. [...] A máquina deve ser interpretada como delegação do conjunto social para a realização de um trabalho que beneficie a todo um grupo humano (PINTO, 2005, p. 79).

O autor considera que, a partir do momento em que a relação do homem não está atrelada apenas às leis da natureza, este passa a produzir e não mais receber de forma passiva os seus bens de existência, começa a agir conscientemente sobre a natureza em uma ligação dialética por intermédio da organização social denominada trabalho. Sendo assim, o trabalho é uma ação do homem sobre a natureza cuja finalidade é prover a sua existência e transformá-la (PINTO, 2005).

Estudiosos da teoria histórico-cultural – cuja origem epistemológica é o materialismo dialético – buscam compreender o processo de hominização a partir das obras de Marx. Moretti, Asbahre e Rigon (2011, p. 479) consideram que, ao agir intencionalmente sobre a natureza, visando transformá-la de modo a satisfazer suas necessidades, produzindo o que deseja e quando deseja, o homem, ao mesmo tempo em que deixa sobre a natureza as marcas da atividade humana, também “transforma a si próprio constituindo-se humano”.

Como o homem se torna homem por meio do trabalho, é este que caracteriza e explica a produção da própria existência humana, bem como seu processo de hominização.

O trabalho é, portanto, o processo pelo qual o homem produz o que necessita, ao mesmo tempo que se produz como homem. “Trabalho e formação humana são processos que se confundem e se fundem” (MORETTI; ASBAHR; RIGON, 2011, p.479).

Como resultado desse processo, temos que o homem singular (o indivíduo) humaniza-se, torna-se parte do gênero humano (universalidade) ao produzir-se a si mesmo por meio do trabalho entendido como “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (Marx, 2002, p. 211). Nessa perspectiva, o trabalho não é fim em si

mesmo. Sendo mediação para atingir um fim, assume seu caráter ontológico, de constituição do ser humano e, portanto, é compreendido sob forma exclusivamente humana (MORETTI; ASBAHR; RIGON, 2011, p. 479).

A evolução biológica e/ou cognitiva do homem que perpassa a forma de comunicação por sinais e símbolos, conseqüentemente aprimorada pela linguagem, permite uma maior interação entre os indivíduos.

O pensar se complexifica através da linguagem praticada no meio social, para tanto, temos um homem que evolui biológica e socialmente desde os primórdios. Entender a evolução da técnica e das máquinas a partir da evolução da humanidade nos permite a emancipação da “consciência ingênua”, segundo a qual o homem é submisso à máquina.

O ser humano defronta-se com o dilema, expresso em cores dramáticas, de optar entre a humanidade e a tecnologia. Esta situação, conforme dissemos, resulta da mais irracional fabulação, é um produto quimicamente puro de perfeita consciência ingênua. Os escritores que assim se manifestam demonstram nada conhecer da essência da história, apesar de entre eles se incluírem alguns dos mais eminentes historiadores profissionais (PINTO, 2005, p. 84).

A fim de reforçarmos o pensamento de que não é a máquina que modifica a existência do homem e sim o próprio homem, o Quadro 2 apresenta a cronologia da evolução humana. Hirari (2017) considera que a complexa sociedade contemporânea teve início na habilidade cognitiva do *homo sapiens* em aprender, memorizar e, principalmente, se comunicar.

A descrição formulada pela autora mostra que cada descoberta é uma fase que antecede a descoberta seguinte, nos ajudando a ilustrar o pensamento de que “o que efetivamente revoluciona a existência do homem é o homem” (PINTO, 2005, p. 84).

Quadro 2 – Cronologia Evolutiva da Técnica

PRINCIPAIS PERÍODOS	ACONTECIMENTOS QUE MARCARAM A EVOLUÇÃO DA TÉCNICA
2,5 milhões	Evolução do gênero <i>Homo</i> na África
	Primeiras ferramentas de pedra
500 mil	Surgem os neandertais na Europa e no Oriente-Médio
300 mil	Uso cotidiano do fogo
200 mil	Surge o <i>Homo Sapiens</i> na África Oriental
70 mil	Revolução Cognitiva
	Surge a linguagem ficcional
	Começo da história
	Os sapiens se espalham a partir da África
45 mil	Os sapiens povoam a Austrália. Extinção da megafauna australiana
30 mil	Extinção dos neandertais
13 mil	Extinção do <i>Homo floresiensis</i>
	O <i>Homo sapiens</i> é a única espécie humana sobrevivente
12 mil	Revolução Agrícola
	Domesticação de plantas e animais
	Assentamentos permanentes
2,5	Invenção da moeda – um dinheiro universal
500	Revolução Científica
	A humanidade admite sua ignorância e começa a conquistar a América e os oceanos
	O planeta inteiro se torna um só palco histórico
	Ascensão do capitalismo
200	Revolução Industrial
	Família e comunidade são substituídas por Estado e mercado
	Extinção em massa de plantas e animais
O presente	Os humanos transcendem os limites do planeta terra
	As armas nucleares ameaçam a sobrevivência da humanidade por design inteligente e não por seleção natural
O futuro	O design inteligente se torna o princípio básico da vida?
	O <i>Homo sapiens</i> é substituído por um super-homem?

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado de Harari (2017, p. 14-15).

Nos últimos séculos, o homem desenvolveu tecnologias que nos permitiram voar, navegar pelo espaço e até mesmo viver em outros planetas, mas também criou tecnologias que ameaçam a sua sobrevivência, a exemplo das tecnologias bélicas. Não existe nenhuma outra espécie capaz de criar armas nucleares e, portanto, a humanidade é a única espécie com o potencial de se autodestruir.

As armas nucleares são um grande problema, mas percebemos que há outros considerados ainda mais prejudiciais, pois não destroem de uma vez e acabam passando despercebidos. As próprias tecnologias que criamos ameaçam nossa vida e o planeta, como agrotóxicos, plástico, venenos biológicos causadores de doenças, esgotamento dos recursos naturais, aquecimento global, etc. Nesse sentido, o homem também constrói tecnologias para

minimizar esses problemas existentes. Contudo, os meios produtivos que disputam o poder acabam valorizando as tecnologias destruidoras.

A concepção de homem como protagonista das mais remotas ferramentas às últimas invenções é abordada por vários autores que pesquisam a evolução técnica do homem. Vargas (2003) considera a ideia de que o surgimento do homem, da técnica e da linguagem teria ocorrido num único momento. “Desse relato pré-histórico pode-se intuir o que foi a técnica em sua origem. Entretanto, ela tem uma história, ao longo da qual evolui adquirindo, em cada época, novos aspectos que se iam somando àquele inicial” (GRINSPUN, 2001, p. 9).

Os períodos históricos trazem a evolução da humanidade, cuja velocidade aumenta a cada período, como demonstrado na cronologia trazida por Harari (2017). No princípio eram bilhões de anos, passando a milhões, depois milhares, até se chegar a séculos. Atualmente, considera-se períodos como décadas e anos. Quanto à revolução marcada por períodos, Grinspun (2001, p. 185, grifos da autora) considera que:

O período paleolítico, como é chamada a primeira fase da Idade da Pedra, inicia-se com o aparecimento dos primeiros hominídeos, por volta de **4.000.000 a.C.**, e passando pelos primeiros vestígios do *homo sapiens*, do qual descendemos, em torno de **50.000 a.C.** dura até mais ou menos **18.000 a.C.** O paleolítico caracterizou-se, de forma geral, pela formação de um grupo social onde o homem era caçador e coletor. A pedra era geralmente a matéria-prima mais utilizada.

Podemos observar que a evolução da humanidade está associada à evolução da técnica, da formação dos grupos sociais e à forma sobre como os conhecimentos foram transmitidos. Toda técnica desenvolvida serve de estudo preliminar da técnica seguinte: eis o processo de aprimoramento das coisas. Os aparelhos de tecnologia são constantemente atualizados conforme sua utilidade, sua finalidade, em virtude das condições sociais de determinado momento. Para Lévy (2010, p. 70), a evolução do homem lhe confere a capacidade de prever o futuro.

A evolução biológica fez com que desenvolvêssemos a faculdade de imaginar nossas ações futuras e seu resultado sobre o meio externo. Graças a esta capacidade de simular nossas interações com o mundo através de modelos mentais, podemos antecipar o resultado de nossas intervenções e usar a experiência acumulada.

Para Grinspun (2001) é importante ressaltar que toda técnica, máquina e/ou tecnologia implementada é fruto do conhecimento historicamente construído pelo homem, não fazendo

sentido qualquer pensamento contrário. A máquina não constrói por si a sua história, não é um ser historicamente construído como o homem, ela é produzida dentro de um processo social, dentro de uma cultura. Essa cultura, vale ressaltar, passa de geração em geração.

A história do homem coincide com a história das técnicas, ou seja, a técnica é tão antiga quanto o homem. Inicia-se com a utilização de objetos que se transformam em instrumentos naturais e permanece como um aspecto cada vez mais complexo do processo de construção das sociedades humanas. (GRINSPUN, 2001, p. 185).

Entretanto, alguns autores, principalmente Pinto (2005), trazem o dilema entre os poderes do homem e da máquina, bem como a utilização deliberada de crenças, histórias e equívocos pelo homem a fim de amedrontar o próprio homem sobre as criaturas/máquinas por ele produzidas. Via de regra, os grupos dominantes disseminam a ideia de que a máquina possui autonomia, ou seja, é capaz de executar operações matemáticas complexas, e inclusive de criar outras máquinas, como forma de inibir a classe produtiva inferior de se valer das máquinas por ela produzida e consertada, na condição de técnico operacional.

Por vezes, cria-se a concepção de ação inimiga, o que de fato ocorre quando utilizada para efeitos bélicos, mas nenhuma máquina se autoprograma com intenções natas, visto ser estritamente programada para desempenhar uma intenção humana.

Pinto (2005) considera que esse comportamento negacionista do domínio do homem sobre a máquina está arraigado à uma consciência ingênua. “O ser humano defronta-se com o dilema, expresso em cores dramáticas, de optar entre a humanidade e a tecnologia. Esta situação, conforme dissemos, resulta da mais irracional fabulação, é um produto quimicamente puro de perfeita consciência ingênua” (PINTO, 2005, p. 84).

Mais adiante, o autor complementa: “nenhuma máquina regula a si mesma, porque não tem qualquer interesse em fazê-lo, não contém em si a finalidade de funcionar bem. O interesse está em outro ser, naquele que a criou e a dotou das peças indispensáveis para exercerem os processos reguladores” (PINTO, 2005, p. 124).

A partir da exposição dos autores, concluímos que, desde a sua invenção, as máquinas têm sido criadas e reguladas por seres humanos, elas são criadas por indivíduos ou grupos dentro de sistemas de valores e, portanto, possuem uma raiz ideológica que amiúde caracteriza seu uso e sua disseminação. A máquina, portanto, não é simplesmente um objeto inerte, mas antes um objeto dotado de significado, um objeto que é parte de um sistema de valores.

Muito antes das máquinas, ainda na era primitiva, quando o homem buscava, por meio do desenvolvimento de técnicas e ferramentas, controlar as forças da natureza para que essa

trabalhasse a seu favor, já se criavam diversos mitos, disseminados principalmente pelas religiões, sob a prerrogativa de que somente o sacerdote ou o mago tinham o poder de conexão com a natureza. Para tanto, os demais dependiam desses personagens, das forças por eles invocadas para conseguir dominar a natureza e transmitir o conhecimento técnico às gerações futuras.

Nas culturas pré-históricas e primitivas, a magia foi o primeiro modo encontrado pelo homem de expressar uma síntese do seu relacionamento com o mundo natural.... A transmissão dos conhecimentos técnicos feitos ao longo de gerações apresentava um caráter de segredo revelado pelos deuses, que, portanto, deveria ter sua divulgação restrita a uns poucos escolhidos na comunidade (GRINSPUN, 2001, p. 187).

Como vimos até o momento, a finalidade da evolução da técnica e da criação das máquinas é aliviar o homem do trabalho muscular limitado pela sua força escassa, trabalho este substituído por animais, engenhos e motores que potencializam a produção e servem a mais pessoas.

Contudo, a história atesta que essa substituição nem sempre considera o bem-estar do homem que, historicamente, foi usado como máquina mediante o trabalho escravo, para servir à uma pequena população dominante antes do advento de outras forças motrizes. Não obstante, o trabalho escravo foi substituído por subempregos, mantendo-se a lógica de uma grande massa trabalhar em benefício de poucos.

Esse fato se traduz na frase de Pinto (2005, p. 168), “Não se diga que a técnica esmaga o homem, e sim que a estrutura da sociedade permite e justifica a perpetração deste resultado”. Para o autor, nas máquinas estão impressas as condições sociais de produção de que o homem participa.

Com base no pensamento de Pinto (2005, p. 171), segundo o qual “na máquina estão impressas as condições sociais de produção de que participa”, o homem é influenciado desde os efeitos míticos aos efeitos das culturas dominantes que ainda hoje se reproduzem. Ele afirma, ainda, que essas contradições são evidenciadas pelo que o homem produz, pela forma como produz e para a finalidade que produz, sendo essa produção repleta de problemas que forcem o homem a evoluir em busca de soluções para manter a sua subsistência, num verdadeiro dever, responsável por transformar a técnica em tecnologia.

Pinto (2005, p. 43) faz uma crítica sobre “a era tecnológica” pois, quando o homem passa a admitir a era tecnológica, deixa de pensar o desenvolvimento da técnica em seu viés histórico, além de passar a ter a ilusão, deliberadamente produzida, de que todos “têm a

felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade”, e por acharem que estão integrados ao crescimento tecnológico, mesmo sendo meros consumidores ou pessoas sem condições de desfrutar bens tecnológicos, “passam naturalmente à atitude de gratidão para com as potências exploradoras” (PINTO, 2005, p. 45). Por este motivo o pensador reforça a importância do conhecimento sobre a origem e a causa da evolução da técnica.

Como forma de afirmar a longevidade do pensamento filosófico a respeito da técnica, Pinto (2005, p. 137) retoma o pensamento dos antigos filósofos sobre o tema. Segundo Aristóteles, “a técnica, *techne*, representada em latim pelo termo *ars*, é o conceito do trabalho sem a matéria”. O termo *ars* diz respeito à arte relacionada ao trabalho sem a matéria, como resultado produzido antes da materialização. A técnica é uma razão que pertence ao homem e ao modo como ele trabalha na natureza, como considera a matéria sobre a qual ele está agindo.

Sendo assim, Aristóteles (384 a.C. – 322 A.C) comentava que a técnica não dependia somente de um conhecimento transmissível, por ser lógico, mas dependia também de um hábito. O próprio corpo adquiria um conhecimento habitual da ferramenta constantemente usada, a qual se afeiçoava (GRINSPUN, 2001, p. 88).

Vimos que a técnica acompanha a história desde seus primórdios, e a evolução biológica e cognitiva, aprimorada ao longo do tempo, originou outras evoluções e revoluções, como a revolução agrícola e industrial, momentos históricos que rompem com o paradigma da fabricação dos instrumentos como ato natural, passando a ser um ato técnico, pensado, estudado, planejado e desenvolvido por toda comunidade. A partir do momento que a técnica passa a ser registrada, ela perpassa gerações que, entre acertos e erros, não param de evoluir. Nesse sentido, Vargas (2003, p. 189) complementa:

A técnica é uma atividade tão velha como o homem. Ao afirmar-se como tal, o homem faz uso de instrumentos: a princípio imitações ou prolongamento dos seus próprios órgãos, produzidos provavelmente por mero acaso, em tentativas sucessivas. À medida que a produção de instrumentos vai-se desenvolvendo, aparece a necessidade de certos homens encarregarem-se delas. Então aparecem os artesãos, e, com eles, certa consciência técnica. [...] Entre pedra lascada e cortar há, por exemplo, uma conotação que permite a melhoria do instrumento; isto é, poli-lo para cortar melhor. Assim, uma vez obtido, por acaso, um instrumento, instala-se – a princípio muito lentamente – um processo de desenvolvimento técnico. (VARGAS, 2003, p. 189)

Para Vargas (1985, p. 136), a técnica se origina do ato humano consciente de sobreviver, ela passa pela “descoberta do fogo, no polimento das pedras, no cozimento dos alimentos,

surgidos ainda no paleolítico”, pela pedra polida, pelas técnicas agrícolas, a descoberta do ferro e do bronze, a fabricação de bebidas, e inclusive pelo “realismo da ideias” de Platão, as “virtudes” de Aristóteles, ao conceito grego de “*téchne*”, em que a técnica era revelada para poucos iluminados, “como magia revelada e só transmitida aos iniciados”, aos pensamentos do médico grego Hipócrates que, ao contrário de Aristóteles, tinha como princípio transmitir seus estudos e suas técnicas “de homem a homem pela educação”. Já na Idade Média, temos o mundo ocidental com suas artes.

Eram várias as artes e nelas se incluíam, além da Arquitetura, a Agricultura, a Navegação, a Caça, as Artes Militares, não apenas a Medicina, mas também o Direito. Aliás, essas duas “artes” disputavam entre si, nas universidades da Alta Idade Média, a primazia na formação humana. Todas elas mantinham, entretanto, aquelas características, apontadas por Hipócrates, como necessárias para uma *téchne* – isto é, de um saber dirigido não para a contemplação da realidade, mas para um determinado fim prático (VARGAS, 1985, p. 20).

Com base em Vargas (1985), vimos exemplos que marcam a evolução da técnica ao se apoiar nas teorias científicas, bem como nos estudos da geografia, da astronomia, da mecânica e tantos outros, numa sucessão ininterrupta de descobertas que vão evoluindo durante os períodos no interior de uma organização social cada vez mais elaborada,

Como conclusão, deve-se lembrar que as descobertas técnicas que ocorreram desde o século XVIII, não podem ser consideradas como eventos isolados, dispostos em série por mera coincidência. Elas são decorrentes de ideias que surgiram durante o renascimento e que se desenvolvem, a princípio lenta, porém, cada vez mais rapidamente. É a ideia de que tudo que possa ser feito pelo homem poderá sê-lo por doutrinas, conhecimentos e métodos científicos. A princípio tal ideia foi malsucedida; porém, a partir da Revolução Industrial ela, cada vez mais, vem-se impondo. A técnica passou, então, a apoiar-se integralmente sobre as aplicações práticas das ciências. Finalmente, desde o começo deste século, deixou de haver o preconceito de se dividir as ciências em puras e aplicadas. **Surgiu, então, a Tecnologia com o estudo dos materiais e processos da técnica, sob o ponto de vista científico.** Assim, tornou-se evidente que a irrupção da Tecnologia e o seu impacto sobre a sociedade moderna, foi uma decorrência direta do surgimento da ciência moderna do século XVII (VARGAS, 1985, p. 84-85, grifos da autora).

Observamos a conversão da técnica em tecnologia numa corrente de transmissão do conhecimento histórico formado por um acervo de informações adquirido socialmente por meio da interação. A forma como o homem interage também evolui com o tempo e marca a sua capacidade de transmitir às novas gerações suas descobertas, passando da memória, aos gestos,

às representações, aos símbolos, à linguagem e à escrita. “Memória e técnica contribuem para produzir e modular o tempo” (LÉVY, 2010, p. 76).

A escrita em geral, os diversos sistemas de representação e notação inventados pelo homem ao longo dos séculos têm por função semiotizar, deduzir a uns poucos símbolos ou a alguns poucos traços os grandes novos confusos de linguagem, sensações e memórias que formam o nosso real. (LÉVY, 2010, p. 70).

Lévy (2010) traz em sua obra vários conceitos dos quais a humanidade se apropriou para se comunicar, a exemplo da oralidade primária e da oralidade secundária: “a oralidade primária remete ao papel da palavra antes que uma sociedade tenha adotado a escrita, a oralidade secundária está relacionada a um estatuto de palavras que é complementar ao da escrita” (LÉVY, 2010, p. 77).

No primeiro conceito, o autor afirma que “todo edifício cultural está sobre as lembranças dos indivíduos” (LÉVY, 2010, p. 77) e, no decorrer de sua obra, apresenta a capacidade humana de memorizar com base na psicologia cognitiva, como na memória de curto e de longo prazo. O autor nos adverte que, por mais capacidade de memorizar que o homem tenha, ela estará sempre limitada perante um equipamento.

A reflexão de Lévy (2010) nos remete à forma da sociedade armazenar o conhecimento, revolucionada a partir da escrita e que continua a evoluir até aos dias de hoje com os canais digitais de busca como o *Google*. “Com seus bancos de dados de todos os tipos armazenados em memória ótica ou magnética, a informática apenas aumenta a quantidade socialmente disponível de informações modulares e fora de contexto” (LÉVY, 2010, p. 92). O autor atenta para a disseminação da informação fora de contexto, em que a comunicação puramente escrita elimina a mediação humana do contexto vivido. Nos lembra, ainda, das narrativas artísticas em que o ator, ao representar, imprime a mensagem que interessa à sua audiência ou as circunstâncias que devem ser anunciadas.

Embora os textos estejam impregnados de influências, a partir do momento em que o conhecimento produzido chega de forma autônoma ao consumidor, este tem condições de tirar suas próprias conclusões, fato que pode ser uma problemática. A este respeito, o autor adverte que “de geração em geração, a distância entre o mundo do autor e o do leitor não para de crescer, é novamente preciso reduzir a distância, diminuir a tensão semântica através de um trabalho de interpretação ininterrupto” (LÉVY, 2010, p. 90).

A escrita é um exemplo de técnica que passou por diversas tecnologias, do papiro à impressão, chegando-se ao *e-book*. Com base em Lévy (2010), a escrita, além de permitir o

registro e a transmissão de experiências e inventos para as gerações posteriores, possibilitou e fomentou a invenção de várias outras tecnologias. Com ela surgiu uma nova perspectiva para a comunicação e a informação. Antes de chegarmos às tecnologias, hoje acessadas em tempo real como em um livro comprado pelo *Kindle*³², passamos pela técnica da escrita, um produto da percepção humana que, diante da necessidade de materializá-la, buscou métodos possíveis para atender as demandas da sociedade, criando equipamentos para tal.

A técnica atual – como sucessora da *téchne* grega e das *artes* romanas, além de ser um saber fazer apoiado em teorias científicas, é assessorada por uma nova disciplina, a Tecnologia. Esta é definida como o estudo científico dos materiais, utilizados pela técnica, e dos processos de construção, fabricação e organização (VARGAS, 1985, p. 25).

Ao abordar o conceito de tecnologia, Pinto (2005) apresenta as acepções do termo, considerando seus quatro principais significados, como a etimologia, a equivalência, as questões sociais e a ideologização. Esta última, segundo o autor, é a que mais se desdobra, uma vez que dela advém os estudos epistemológicos do termo. Dentro da classificação dos quatro significados, feita a partir da análise do termo tecnologia pelo autor, temos:

- (a) De acordo com o primeiro significado etimológico, a “tecnologia” tende ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa. Este é necessariamente os sentidos primordiais, cuja interpretação nos abrirá a compreensão dos demais. A “tecnologia” aparece aqui com o valor fundamental exato de “logos da técnica”.
- (b) No segundo significado, “tecnologia” equivale pura e simplesmente à técnica. Indiscutivelmente constitui este o sentido mais frequente e popular da palavra, o usado na linguagem corrente, quando não se exige precisão maior. As duas palavras mostram-se, assim, intercambiáveis no discurso habitual, coloquial e sem rigor. Como sinônimos, aparece ainda a variante americana, de curso geral entre nós, o chamado *know how*. Veremos que a confusão gerada por esta equivalência de significado da palavra será fonte de perigosos enganos no julgamento de problemas

³² **Ebook** (ou e-book) é uma abreviação do termo inglês *eletronic book* e significa **livro em formato digital**. Pode ser uma versão eletrônica de um livro que já foi impresso ou lançado apenas em formato digital. Alguns dos formatos digitais mais populares são HTML, PDF (*Portable Document Format*), ePub (*eletronic publication*) e DjVu (pronuncia-se *déjà vu*). Um e-book pode ser lido através do computador, PDA, iPad, Smartphone ou em dispositivo próprio para esse efeito à venda no mercado denominado eBook Reader. O eBook Reader (eReader), como por exemplo, o **Amazon Kindle**, é um aparelho portátil criado especificamente para a leitura de livros digitais. Possui uma tecnologia de iluminação da tela diferente dos outros leitores digitais, possibilitando ao leitor uma sensação mais próxima da leitura do livro em papel. É possível obter e-books gratuitamente em bibliotecas públicas online ou em outros sites que disponibilizam livros digitais, como por exemplo o Google Books. Os e-books também podem ser adquiridos em diversos sites de vendas online (Disponível em: <https://www.significados.com.br/ebook/>. Acesso em: 19 ago. 2022).

sociológicos e filosóficos suscitados pelo intento de compreender a tecnologia.

- (c) Estreitamente ligado à significação anterior, encontramos o conceito de “tecnologia” entendido como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento. Em tal caso, aplica-se tanto às civilizações do passado quanto às condições vigentes modernamente em qualquer grupo social. A importância dessa acepção reside ser a ela que se costuma fazer menção quando se procura referir ou medir o grau de avanço do processo das forças produtivas de uma sociedade. A “tecnologia”, compreendida assim em sentido genérico e global, adquire conotações especiais, ligadas em particular ao quarto significado, a seguir definido, mas ao mesmo tempo perde em nitidez de representação de seu conteúdo lógico aquilo que ganha em generalidade formal.
- (d) Por fim, encontramos o quarto sentido do vocábulo “tecnologia”, aquele que para nós irá ter importância capital, a ideologização da técnica. Condensadamente, pode dizer-se que neste caso a palavra tecnologia menciona a ideologia da técnica. Ao quarto significado, por motivos tornados transparentes, explicados pela índole do presente ensaio, dedicaremos maior atenção (PINTO, 2005, p. 219-220).

Podemos observar que a questão em torno da técnica e da tecnologia irrompe quando o homem não consegue mais fazer uso da técnica para sobreviver e cria a tecnologia que avança como forma de poder do homem para dominar a natureza e seus pares.

“O homem, que por essência está destinado a procurar a natureza, para, sobre ela, se constituir a si mesmo, encontra em lugar dela cada vez mais a obra de outro homem” (PINTO, 2005, p. 225).

Ao se ver rodeado por tecnologias, o homem se sente ameaçado por ela, como se se tratasse de um processo independente. “Ou a tecnologia está a serviço do homem, libertando-o, ou está a serviço de alguns, para escravizar outros, ou ainda, estaremos todos condenados a servi-la” (GRINSPUN, 2001, p. 108).

Em nosso cotidiano, podemos constatar que a tecnologia como obra do homem distancia ainda mais quem tem acesso a ela daqueles quem não têm, principalmente quando essa tecnologia é voltada para produção e consumo. A velocidade da mudança não tem dado tempo ao homem para que ele tenha necessidades e, tão somente a partir delas, parta em busca de soluções. Em outras palavras, o mercado antecipa qualquer necessidade, bem como cria necessidades sequer cogitadas pela sociedade, fazendo com que essas, em forma de mercadoria, se tornem indispensáveis. Grinspun (2001) disserta sobre essa velocidade “cada vez mais rápida”.

Outro aspecto apontado, em que o homem é percebido como correndo a reboque da tecnologia, reforçando a tese da autonomia, ocorre na evolução cada vez mais rápida das mudanças, ou dos supostos aperfeiçoamentos dos produtos, no aumento da velocidade com que os inventos entram na linha de produção. A rotatividade dos produtos no mercado, a competição entre as empresas do sistema econômico capitalista de livre iniciativa obriga a comprar novos produtos, ainda que não tenham sido anteriormente desejados (GRINSPUN, 2001, p. 108).

Atualmente, alguns autores oriundos do mercado financeiro, como Drummond (2018, p. 52), apresentam concepções de inovação como inerentes à “uma tarefa árdua”, por ser confundida com criatividade e invenção: “a inovação ocorre quando da aplicação comercial em escala de uma dada invenção”. Para o autor, a tecnologia está arraigada de valores e acopla a concepção de inovação, ao passo que as empresas correm de forma frenética para inovar e conquistar mercados consumidores. A inovação – ou a ausência dela – determina as regras do jogo da competição, também conhecida como estratégia³³.

Conceituar “inovação” é tarefa árdua. Via de regra, esse termo mais atrapalha do que ajuda, pois é frequentemente confundido com criatividade ou invenção. Invenção é a criação de algo inédito, como um produto, um serviço, um processo ou **uma tecnologia**. A inovação ocorre quando da aplicação comercial em escala de uma dada invenção. Os grandes casos de sucesso envolvem a busca do santo graal na forma de invenções radicais que **alteram rotas tecnológicas**, mudam as regras do jogo e definem mercados e economias. Por fim, inovação envolve riscos, ambiguidade e incerteza. (DRUMMOND, 2018, p. 52-53, grifos da autora).

Um exemplo de inovação fornecido por Drummond (2018, p. 99) são os aplicativos *App Store*, que agregam valor à tecnologia do *smartphone* e do *tablete*. Nesse caso, a loja de aplicativos *App Store* representa “uma grande inovação na cadeia de suprimentos, pois é nela que se entrega valor aos clientes a qualquer hora, em qualquer lugar”. Há momentos em que novas tecnologias representam a parte mais importante de uma inovação, e há momentos nos quais a tecnologia embarcada em um produto ou serviço é imperceptível aos olhos dos consumidores.

Quando Pinto (2005, p. 224) traz, na quarta acepção sobre o termo tecnologia, a “ideologização da técnica”, ele considera que o homem consumidor deixa de suscitar espanto e admiração pelos fenômenos da natureza, passando a considerar fenômenos “o comportamento

³³ No livro *Fazendo a Inovação Acontecer*, o escritor Rivadávia Drummond, que é conselheiro de empresas, traz o conceito de inovação e apresenta uma metodologia baseada em “métrica, indicadores e resultados (mir)” para obtê-la (DRUMMOND, 2018, p. 32).

de outro homem”. O autor considera que “essa transmutação ocorreu porque a força técnica criadora povoou o mundo de objetos por ele confeccionados” (PINTO, 2005, p. 224). Por conseguinte, seus feitos são mais admiráveis que os feitos da natureza. Como vimos no conceito trazido por Drummond (2018, p. 215), até os seus “fenômenos” deixam de causar espanto e admiração, e estão se tornando imperceptíveis aos olhos do homem consumidor.

A possibilidade de bilhões de pessoas conectadas por dispositivos móveis, com capacidade de processamento sem precedentes, capacidade de armazenamento e acesso ao conhecimento, são ilimitadas. E essas possibilidades serão multiplicadas por avanços tecnológicos emergentes em campos como inteligência artificial, robótica, Internet das Coisas, veículos autônomos, impressão 3D, nanotecnologia, biotecnologia, ciência de materiais, armazenamento de energia e computação quântica.

Na sequência, Drummond (2018) formula em sua obra o conceito de inovação e a ideia de que estamos entrando na Quarta Revolução Industrial, denominada “Indústria 4.0”. Uma revolução que acontece em uma velocidade exponencial. Não obstante, o autor traça um retrospecto das quatro revoluções industriais que marcaram a história: a primeira da mecanização, da energia hidráulica e da energia a vapor; a segunda da produção em massa, da linha de montagem e da eletricidade; a terceira da computação e da automação; e a quarta dos sistemas *ciber-físicos*.

Vimos que as máquinas têm sido usadas para fins diversos, desde a produção de bens até a guerra. No entanto, cada uso da máquina é influenciado pelos valores do indivíduo ou do grupo que a criou. A título de exemplo, a máquina de guerra é criada com o objetivo de causar dano e destruição, enquanto a máquina produtiva é criada para aumentar a produtividade. Tais valores se refletem nas máquinas criadas e, conseqüentemente, em seus usos. As máquinas, portanto, são criadas e reguladas por seres humanos dentro de um sistema de valores. Esses valores influenciam o uso e a disseminação das máquinas.

Como podemos observar em todos os momentos históricos, o que está por trás da técnica e da tecnologia é o homem. Para fechar nosso pensamento sobre o conceito de tecnologia, passemos a um fato narrado pela cientista Noriko Arai³⁴ sobre uma Inteligência Artificial (IA) que passou em um exame vestibular no Japão.

³⁴ Noriko H. Arai (em japonês: 新井紀子, nascida em 1962) é uma pesquisadora japonesa em lógica matemática e inteligência artificial, conhecida por seu projeto para desenvolver robôs que podem passar nas provas de admissão da Universidade de Tóquio. Ela é professora na divisão de informação e pesquisa social do National Institute of Informatics. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_de_T%C3%B3quio. Acesso em: 10 ago. 2022. Sua palestra está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BXcFEhl7ynM&t=43s>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Arai (2017) inicia sua fala argumentando que, no início da inserção da IA, os pesquisadores diziam que apenas os trabalhos domésticos seriam substituídos por ela. Em seguida, alegaram que a IA criaria novos empregos e que as pessoas que perdessem seus empregos devido à sua chegada encontrariam um novo ofício. Então a cientista faz uma reflexão sobre quantas pessoas seriam capazes de conquistar um novo emprego. Tendo pensado sobre as possibilidades oferecidas por essa nova tecnologia, Arai (2017) apresenta sua criação de uma IA, *Todai Robot Project*, que foi capaz de passar no vestibular da Universidade de Tóquio. O Robô trabalha em um servidor remoto e é capaz de fazer uma redação sobre o comércio marítimo do século 17 escrevendo 600 palavras. Ela explica ter adotado o vestibular como referência por achar que deveríamos estudar o desempenho da IA comparado ao do homem, especialmente em relação às habilidades e competências, visto que até então acreditava-se que elas fossem adquiridas apenas pelo homem através da educação.

A pesquisadora faz uma digressão e explica que, para ingressar na Universidade de Todai, a Universidade de Tóquio, o candidato tem que ser aprovado em dois tipos diferentes de exames, sendo o primeiro é um teste padronizado nacionalmente na modalidade de múltipla escolha. Para tanto, o estudante deve escolher sete assuntos e alcançar uma pontuação alta, em torno de 84% ou mais, para poder fazer o exame escrito da segunda fase, elaborado pela Universidade de Todai (ARAI, 2017).

Em seguida, Arai (2017) explicou como uma IA moderna faria a busca de respostas simples às perguntas feitas num programa de televisão sobre curiosidades, chamado “Jeopardy”. A pergunta é a seguinte: a última sinfonia de Mozart compartilha seu nome com este planeta. Arai (2017) ressalta que as perguntas desse tipo de programa sempre terminam com o pronome demonstrativo este, como por exemplo, este planeta, este país, este roqueiro, e assim por diante. Então, pergunta à plateia o que fariam se não soubessem a resposta? A resposta da maioria foi de que pesquisariam no *Google*, alegando que, muito provavelmente, as pessoas iriam usar as seguintes palavras chaves para busca: “Mozart, última e sinfonia”, e logo aparecia a página da Wikipédia com a resposta.

Arai (2017) explica que o *Todai Robot* faz o mesmo percurso, e que assim como as demais AI atuais, como *Watson* e *Siri*, não são capazes de ler, mas são excelentes na busca e otimização, iria imediatamente reconhecer que as palavras, *Mozart*, *última* e *sinfonia*, estão aparecendo muito. Portanto, se ela puder encontrar uma palavra que é um planeta e que aparece junto com essas palavras, deduzirá que essa é a resposta. E assim a AI encontra a palavra Júpiter, neste caso, a resposta correta.

A pesquisadora ressalta que o *Todai Robot* funciona da mesma forma, mas com um pouco mais de inteligência ao responder perguntas “sim” ou “não” de história, exemplificando o processo com outra pergunta: “Carlos Magno confrontou os húngaros, esta frase é verdadeira ou falsa?” Para buscar a resposta, o robô produz uma questão trivial como: “Carlos Magno confrontou [este tipo de pessoa]”. Então, como resultado da busca, consta “ávaros”, e não “húngaros”, no topo da lista, o que leva a crer que a frase provavelmente é falsa. Ela adverte que o robô não lê e não compreende, mas é estatisticamente correto em muitos casos (ARAI, 2017).

Arai (2017) esclarece que, para o teste escrito da segunda fase do vestibular de *Todai*, é necessário escrever uma redação de 600 palavras sobre o tema proposto. Para compor a redação, o robô pegou as frases dos livros didáticos e da Wikipédia, combinou-as e fez uma otimização para produzir um texto, mesmo sem entender nenhuma palavra. Ao fim da operação, escreveu uma redação superior à da maioria dos alunos. Na matemática, o robô conseguiu resolver um problema pré-universitário de ponta a ponta, aprendeu dois mil axiomas matemáticos e oito mil palavras em japonês para conseguir traduzir o problema na língua original através de fórmulas que podem ser identificadas por máquinas.

O robô ficou entre o 1% dos melhores da segunda fase no exame escrito de matemática e passou no vestibular, mas não como a cientista esperava, porque cometeu um erro em uma questão muito simples de interpretação que dependia do conhecimento do contexto, ou seja, da vivência para saber a resposta. A IA errou a questão mesmo depois de aprender 15 bilhões de frases em inglês usando a tecnologia de aprendizagem profunda. A cientista ressalta que as IAs modernas não leem, não são flexíveis, não conhecem nenhum significado, apenas agem como se compreendessem, embora não consigam identificar aquilo que é inerente à experiência de vida do homem (ARAI, 2017).

O *Todai Robot* concorreu com meio milhão de alunos nos exames e ficou entre os 20% melhores colocados, sendo capaz de passar em mais de 60% das universidades do Japão. Estaria, portanto, em um nível superior ao que se espera dos futuros trabalhadores de escritório. A cientista diz que até poderiam achar que ela estaria satisfeita, afinal de contas, sua IA estava superando alunos de todos os vestibulares, mas na verdade, ficou assustada e se perguntou: como esta máquina sem inteligência poderia superar os alunos, nossas crianças? Então, resolveu investigar o que estava disponível no mundo humano. Para tanto, pegou o conteúdo dos livros didáticos da etapa equivalente ao nosso Ensino Médio (EM), elaborou perguntas fáceis de múltipla escolha e aplicou um exame em milhares de alunos do EM e no *Todai Robot* (ARAI, 2017).

O resultado demonstrou que, em uma questão específica sobre história, mais de um terço dos alunos não conseguiram responder às perguntas, mas o seu robô acertou a questão. A pesquisadora frisou que isso não acontece apenas no Japão, um país que está sempre entre os melhores nos testes OECD PISA – teste responsável por medir o desempenho de alunos de 15 anos em matemática, ciência e leitura a cada três anos –, tratando-se de um fenômeno mundial (ARAI, 2017).

A experiência de Arai (2017) revela que a maioria dos estudantes conseguem aprender e aprender bem, desde que lhes seja proporcionado bons materiais de aprendizagem gratuitos e acessíveis. Contudo, esses materiais, por mais extraordinários que sejam, vão beneficiar apenas quem consegue ler bem. Fato é que o percentual daqueles que podem ler bem é muito menor do que esperava com a pesquisa. Ao fim da exposição, ela faz um questionamento a todos os pesquisadores presentes em sua palestra: “como nós, seres humanos, iremos existir em conjunto com a IA?” (ARAI, 2017). E advertiu que essa questão é algo que temos que pensar muito, e que devemos inclusive nos apressar, pois o tempo está passando e o desemprego aumentando.

Ao final da palestra, o apresentador fez algumas perguntas para a cientista: “precisamos de uma revolução urgente na educação para ajudar as crianças a fazerem as coisas que o homem pode fazer melhor que as IAs? Ela alegou que sim, porque os seres humanos podem compreender o significado, e isso é algo de que a IA carece, mas a maioria dos alunos estão apenas assimilando o conhecimento sem compreender o significado do conhecimento e que, em última instância, isso não é conhecimento, é apenas memorização, algo que a IA pode fazer sem qualquer dificuldade. Logo, a pesquisadora para a necessidade de se pensar em um novo tipo de educação, ao passo que o apresentador encerra a palestra corroborando a opinião de Arai (2017), ou seja, de que precisamos de uma mudança de conhecimento da memorização para o significado.

Essa reflexão nos remete ao estudado até aqui nesta seção, em que vimos o homem revolucionar seu conhecimento deixando apenas de memorizar, e passando a atribuir significado à técnica, ao trabalho técnico e à tecnologia. Com essa enorme discrepância na relação social entre a criatura e o criador, passemos à subseção sobre a tecnologia na educação a fim de entendermos como as TDIC estão sendo tratadas nas instituições de ensino.

5.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

A educação no Brasil é marcada por reformas retóricas que visavam suprir déficits gerados pela falta de pesquisas, planejamento e investimentos que mantivessem a escola atualizada perante as inovações, uma vez que ela foi muito prejudicada pela descontinuidade das políticas públicas.

Com a tecnologia educacional não é diferente. Desde seu surgimento, ela ainda causa estranheza e preocupação com a substituição da mão de obra. Por muito tempo a escola foi tida como o único local possível para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, tendo na figura do professor seu único mediador.

Niskier (1993) faz um resgate histórico do surgimento da tecnologia educacional no Brasil, com uma visão crítica das reformas cujos objetivos reducionistas de utilização da tecnologia serviam para atender os excluídos do processo educacional regular, a exemplo dos cursos supletivos. Segundo o autor, o primeiro veículo de comunicação com finalidade educativa nasceu com Edgard Roquete Pinto e um grupo de amigos que, em 1923, fundaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, operada pelo Departamento de Correios e Telégrafos, transmitindo programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, de línguas, além de literatura infantil e outros temas de interesse comunitário.

Nascida de uma iniciativa isolada de seu fundador, a Rádio Sociedade ganhou força e, onze anos depois de sua fundação, em 1936, Roquete Pinto doou a emissora ao Ministério da Educação, passando de uma iniciativa isolada à adoção institucionalizada pelo sistema. Niskier (1993) lembra ainda que, nas décadas de 1950 e 1960, surgiram outros projetos de radiodifusão que, por diversos motivos, como falta de infraestrutura e financiamento, não tiveram continuidade.

Historicamente, pode-se situar a implementação da tecnologia educacional no Brasil nas décadas de 50 e 60, com a utilização da radiodifusão, especialmente através da rádio para programas educativos. Desde 1950 já era usada a TV em circuito aberto e as primeiras experiências em circuito fechado foram feitas em 1958 pela Universidade de Santa Maria (RS). (NISKIER, 1993, p. 40).

Niskier (1993) cita a Lei nº. 5.692, de 1971, responsável por instituir as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Em seu parágrafo 2º, previa a utilização de rádio, televisão, correspondência e demais meios de comunicação para os cursos supletivos como forma de alcançar o maior número de alunos (BRASIL, 1971). Imperava, naquele então, uma visão

utilitária do uso de tecnologias educacionais tecnicistas e carregadas do vício da eficiência em detrimento do comprometimento dos meios em relação ao processo educacional.

A visão tecnicista da tecnologia educacional prende-se à teoria behaviorista e sua fundamentação psicológica. Com Pavlov e Watson, o condicionamento e a formação de hábitos quase se confundiam com o próprio behaviorismo. Thorndike, na mesma linha psicológica, chegou à teoria do reforço e Guthrie, por sua vez, estabeleceu o associacionismo, deu ao behaviorismo sua linha determinista, acrescida posteriormente da teoria dos conceitos mentais de Titchner. Essa conjunção de novos conhecimentos permitiu a Skinner chegar à instrução programada e às máquinas de ensinar, julgando ser possível atingir a resposta desejada desde que fosse proporcionada a estimulação correta (NISKIER, 1993, p. 21).

Como apontado por Niskier (1993, p. 25), foi somente a partir dos anos de 1970, com a apropriação dos meios de comunicação e o surgimento de uma cultura de massas, que “a tecnologia educacional passou a ser analisada com o enfoque sistêmico”, forçando a escola a admiti-la como forma de aprendizagem, e incorporando, para tanto, novas técnicas para atrair os estudantes que passavam horas diante do cinema e da televisão. Ainda na década de setenta, em uma realidade distante do Brasil, foi inventado o computador pessoal, ferramenta que mais tarde tirou o estudante das telas do cinema e da televisão e o colocou diante de outra tela com infinitas possibilidades.

Lévy (2010, p. 43), ao descrever o surgimento do computador pessoal, narra a busca de jovens fanáticos por eletrônica, influenciados por um ambiente educacional “indissolúvelmente material e cognitivo, excepcionalmente favorável à bricolagem *high-tech*, em que “tudo estava ao alcance de suas mãos”. O território abordado pelo filósofo é o Vale do Silício, uma região situada no estado da Califórnia, Estado Unidos, onde estão instaladas diversas empresas de alta tecnologia e importantes instituições de ensino superior, como a Universidade de Stanford e o Instituto de Tecnologia da Califórnia. Trata-se de um lugar movido à inovação e que desde inspirou jovens como Steve Jobs e Bill Gates, respectivamente, os criadores da Apple e Microsoft, empresas que inventaram o computador pessoal, como exemplificado por Lévy (2010, p. 44-45).

Foi deste ciclone, deste turbilhão de coisas, pessoas, ideias e paixões que saiu o computador pessoal. Não o objeto definido simplesmente por seu tamanho, não o pequeno computador de que os militares já dispunham há muito tempo, mas sim o complexo de circuitos eletrônicos e de utopia social que era o computador pessoal no fim dos anos setenta: a potência de cálculo arrancada do Estado, do exército, dos monstros burocráticos que são as grandes empresas e restituída, enfim, aos indivíduos.

O computador pessoal foi o primeiro passo para uma tecnologia cada vez mais à mão das pessoas. As mãos livres do homem que evoluiu e aprendeu a andar com os pés hoje se encontram geralmente ocupadas, carregando algum dos inúmeros eletrônicos disponíveis no mercado. Como bem definido por Kenski (2012, p. 21), “a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época”. Diferentes períodos da história são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente. Quase duas décadas antes, Niskier (1993) apresenta as mesmas ideias da autora sobre a tecnologia educacional. “A tecnologia educacional é uma consequência da realidade técnica de uma sociedade em que ocorre determinado processo educacional. Ignorar a tecnologia educacional pode significar o reforço de uma discriminação, real ou latente, pela negação do acesso à informação mais rápida” (NISKIER, 1993, p. 147).

A escola não pode ficar deslocada diante dos desafios da tecnologia, “ou incorpora novas técnicas ou se tornará incapaz de sobreviver” (NISKIER, 1993, p. 26). O autor ressalta que o homem e o seu meio cultural são modificados pelas tecnologias. Nesse sentido, Kenski (2012, p. 22) aponta que a cada nova tecnologia disseminada socialmente há uma alteração nas “qualificações profissionais e na maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo”. Sendo assim, o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica.

Desde a radiodifusão, da teleducação³⁵ à tecnologia digital, a escola é forçada a buscar alternativas para atrair seu público, porém, como bem colocado por Grinspun (2001, p. 21), a educação tecnológica dever ser mais do que oferecer material e ferramenta para as inúmeras mudanças que a tecnologia provoca, ela “pressupõe uma dimensão pedagógica nos fundamentos de sua atividade técnico-científica”, permitindo oferecer os conhecimentos que visem à formação do homem inserido na cultura de seu tempo, na sociedade de que participa e nas mudanças que acredita coletivamente poder alcançar.

Grinspun (2001, p. 121) conclui que o mundo está aberto a imensas possibilidades de inovação, e que o homem tem condições de exercer sua criatividade como jamais antes sonhou. Com isso, novos mundos poderão e deverão ser criados pelo homem através da tecnologia. Como bem formulado por Kenski (2012), com a capacidade de raciocinar e as mãos livres, o

³⁵ Como trazido por Niskier (1993, p. 42), o termo *teleducação* abrangia “todas as atividades educativas por rádio, televisão e outros meios audiovisuais à distância” e foi adotado pelos países membros da Organização dos Estados Americanos (OEA) após a conferência internacional realizada em 1969.

homem vem evoluindo velozmente suas técnicas e tecnologias através do uso da linguagem, da escrita e da síntese entre som, imagem e movimento. O processo de produção e o uso desse meio compreendem tecnologias específicas de informação e comunicação, ou seja, as TDIC.

O avanço tecnológico das últimas décadas garantiu novas formas de uso das TICs para a produção e propagação de informações, a interação e a comunicação em tempo real, ou seja, no momento em que o fato acontece. Surgiram, então, as novas tecnologias de informação e comunicação, as NTICs. Nessa categoria é possível ainda considerar a televisão e, mais recentemente, as redes digitais, a internet. Com a banalização do uso dessas tecnologias, o adjetivo “novas” vai sendo esquecido e todas são chamadas de TICs, independentemente de suas características. Cada uma, no entanto, tem suas especificidades (KENSKI, 2012, p. 28).

Kenski (2012, p 28) afirma que “a ciência, hoje, na forma de tecnologias, altera o cotidiano das pessoas e coloca-se em todos os espaços.” A escola é um desses espaços, mas também as instituições públicas, privadas, religiosas, enfim, todos os espaços, afinal, as mudanças no mundo tecnológico estão cada vez mais velozes e sofisticadas, o que exige constante atualização em qualquer área de atuação. Entretanto, mesmo que todos sejam responsáveis pela disseminação do saber, ainda cabe à educação a maior responsabilidade. “Assim como na guerra, a tecnologia também é essencial para a educação. Ou melhor, educação e tecnologia são indissociáveis” (KENSKI, 2012, p. 43).

Já não há um momento determinado em que qualquer pessoa possa dizer que não há mais o que aprender. Ao contrário, a sensação é a de que quanto mais se aprende mais há para estudar, para se atualizar. [...] As alterações sociais decorrentes da banalização do uso das tecnologias eletrônicas de informação e comunicação e do acesso a elas atingem todas as instituições e espaços sociais. [...] Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações, resultantes das mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade (KENSKI, 2012, p. 41).

É visível que a utilização de recursos tecnológicos na educação tem se mostrado cada vez mais eficaz, pois possibilita o acesso às informações de forma mais rápida e eficiente. Além disso, a tecnologia também tem permitido a remodelação do pensamento pedagógico, uma vez que possibilita o desenvolvimento de novas metodologias de ensino. Dessa forma, é possível aproveitar melhor o potencial de cada indivíduo de acordo com suas necessidades e interesses.

Esses desafios nos levam a buscar entender como as TDIC estão sendo contempladas nas políticas para a educação hoje. Lembrando que as tecnologias não são apenas os aparelhos ou as mercadorias que nos permitem acessar a informação, elas são conhecimentos historicamente adquiridos por meio de pesquisas, de teorias e de práticas e devem ser ensinadas e aprendidas dentro de um sistema educacional sistematicamente elaborado e adequado.

Para que essas mudanças sejam possíveis, é preciso que haja uma adequada infraestrutura tecnológica. Isso significa que todos os envolvidos na educação, desde os alunos até os professores, precisam ter acesso às ferramentas tecnológicas necessárias. Assim, é possível afirmar que a tecnologia desempenha um papel fundamental na educação, pois possibilita o acesso às informações, o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e a criação de uma adequada infraestrutura tecnológica.

Além da infraestrutura necessária para um ambiente tecnológico digital, temos as políticas de currículo que norteiam o que e para que devemos utilizar as TDIC. A este respeito, apresentamos na próxima seção o estudo sobre a atual política para educação, a BNCC do Ensino Médio, responsável por estabelecer as competências e habilidades que o estudante deve ter para aprender. Como apontado por Kenski (2012), a grande dificuldade com as tecnologias digitais é saber quais são as competências suficientes para dominar o processo, que exige várias habilidades técnicas, como por exemplo o domínio de outros idiomas.

Lembramos que, desde seus primórdios, a escola sempre utilizou tecnologias para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. A lousa e o papel, por exemplo, são recursos que fazem parte do cotidiano escolar há muitos anos. No entanto, com o advento das tecnologias da informação e comunicação, essas tecnologias têm interferido nas formas de trabalho, não só na educação presencial, mas também na educação a distância. A internet, por exemplo, causou uma grande mudança no modo como as pessoas aprendem e se comunicam.

Hoje, o uso de tecnologias digitais é cada vez mais comum. Contudo, uma tecnologia não elimina a anterior e, na escola, coabitam diferentes tecnologias, o papel, a lousa, a tela do computador, etc. Nesse sentido, corroboramos com Sancho e Hernández (2006), ao argumentarem que “diante do avanço tecnológico a comunidade escolar deve apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos”.

5.1.1 Tecnologia na educação em tempos pandêmicos

Antes da próxima seção, julgamos pertinente abordar o quanto as TDIC avançaram no período pandêmico. Em 2021, o mundo foi acometido pela pandemia de COVID-19, e uma das medidas para conter o avanço do vírus consistiu no isolamento social, ato que levou à suspensão do ensino presencial em todo o país. Tal medida não interrompeu o calendário letivo, que invariavelmente teve de ser cumprido com a carga horária estipulada em lei. Para tanto, as instituições educacionais encontraram nos meios midiáticos uma forma de interagir de forma mais direta com os estudantes, passando a utilizar-se de ferramentas já disponíveis, a exemplo da plataforma *Google For Education*.³⁶

Diante da imprevisibilidade do retorno das aulas presenciais, foi preciso normatizar o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), instituído pela Lei nº. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido Decreto Legislativo nº. 6, de 20 e março de 2020; e altera a Lei nº. 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2020c).

Em seguida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reorganizou o calendário escolar por meio do Parecer CNE/CP nº. 5/2020, e autorizou – através da Resolução CNE/CP nº. 2 de 2021 – que as atividades pedagógicas poderiam ser desenvolvidas mediante o uso de TDIC para fins de cumprimento da carga horária exigida na LDB (BRASIL, 2020d, 2021c).

Sobre a reorganização do calendário escolar, Saviani e Galvão (2021, p. 44) consideram, porém, que, a Lei nº. 14.040 “não determina a adoção das atividades pedagógicas não presenciais e apenas permite que sejam desenvolvidas”. Em relação ao calendário letivo de 2020, segundo os autores, “o mais sensato seria proceder ao seu cancelamento. Não adianta querer recuperar isso ou aquilo”.

Entretanto, mediante a pressão dos pais e, principalmente, das instituições particulares de ensino, o ano letivo foi cumprido, como colocado por Saviani e Galvão (2021, p. 38), “a falta de opção não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política”.

De início, salientamos que conhecemos as múltiplas determinações do “ensino” remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições. [...] Mesmo considerando todos os limites, redes de ensino estaduais e municipais, assim

³⁶ Produto Google.

como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38-39).

Para além das dificuldades da pandemia, e como forma de cumprimento das regulamentações, amparadas legalmente, as instituições educacionais e toda comunidade escolar tiveram de aprender a manusear as ferramentas digitais. Claro que algumas regiões esbarraram no acesso à tecnologia, tanto por parte dos estudantes como dos professores, sem mencionar a tradicional resistência ao novo. Contudo, mesmo com grandes prejuízos na aprendizagem dos estudantes, de um modo ou de outro o ano letivo foi cumprido e a relação com as tecnologias digitais completamente alterada no meio educacional.

Sobre a pandemia, Santos (2020, p. 12), na obra intitulada *A Cruel Pedagogia do Vírus*, considera que “a pandemia é uma alegoria. O sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causada por um inimigo invisível. Mas o que ela exprime está muito além disso”.

O autor pondera que quarentena imposta através do isolamento social é discriminatória e mais difícil para alguns grupos sociais, “tais grupos compõem aquilo que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual” (SANTOS, 2020, p. 17). O autor complementa ainda que:

A lista dos que estão a sul da quarentena está longe de ser exaustiva. Basta pensar nos presos e nas pessoas com problemas de saúde mental, nomeadamente depressão. Mas o elenco selecionado mostra duas coisas. Por um lado, ao contrário do que é vinculado pelas mídias e pelas organizações internacionais, a quarentena, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele (SANTOS, 2020, p. 23).

Assim como Santos (2020), outros escritores abordam as conspirações políticas em torno da pandemia, Antunes (2022, p. 26) denuncia que “as principais medidas tomadas pelo governo Bolsonaro tinham por objetivo atender aos interesses de uma burguesia predadora e predatória que aqui gorjeia”.

Quanto às desigualdades escancaradas na pandemia, Antunes (2022, p. 38) acredita que elas são “o resultado de um sistema de metabolismo antissocial do capital que tem sido destrutivo e mesmo letal para as classes trabalhadora, para o meio ambiente e a natureza”. O autor corrobora Santos (2020) no que diz respeito à desigualdade entre gêneros, raças, etnias, plena liberdade sexual e efetiva emancipação social.

Contudo, mesmo diante das dificuldades e desigualdades, podemos dizer que a experiência trazida durante o ensino remoto emergencial proporcionou que mais pessoas se apropriassem da utilização da tecnologia no meio educacional. Como alertado por Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352), “é urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para a educação digital em rede de qualidade”. Diante dessa disrupção forçada, podemos esperar que a relação da educação com as tecnologias dê um salto tanto quantitativo quanto qualitativo no que se refere à inserção das TDIC como ferramentas pedagógicas que potencializem os processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, Gatti, Shaw e Pereira (2021, p. 501) advertem que “na sala de aula presencial, no retorno, não vai adiantar se eu quiser tocar minha vida do mesmo jeito que antes”.

O momento pandêmico reforça o pensamento de Kenski (2012) no sentido de que as TDIC criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade, interferindo em nosso modo de pensar, sentir, agir, bem como na forma e nos relacionarmos socialmente e de adquirirmos conhecimento. Assim, as experiências durante a suspensão do ensino presencial nos remeteram à importância do debate sobre o uso crítico e consciente das tecnologias digitais na educação.

Diante da crítica de Saviani e Galvão (2021), de que o Ensino Remoto não deveria ter sido considerado como o cumprimento do ano letivo, e o otimismo de Moreira, Henriques e Barros (2020) mostrando as possibilidades que o remoto abriu à educação e à apropriação das tecnologias digitais em diversos segmentos, principalmente na educação, até então resistente a ela, consideramos que o momento extraordinário teve um importante papel para abertura da educação digital, mas que deve ser feito com muita cautela em virtude dos obstáculos a serem superados.

Não há como negar que o uso das tecnologias educacionais em tempos pandêmicos teve um salto gigantesco de adesão, seja nos espaços escolares e acadêmicos, inclusive em outros espaços que buscaram a reinvenção e a ressignificação de seus serviços, seja no campo do entretenimento, alimentação, dentre outros tantos, que se depararam diante da necessidade e adotar soluções rápidas para que pudessem alcançar o seu público.

Embora já tivéssemos à disposição várias das ferramentas utilizadas durante o Ensino Remoto, nos confrontávamos com certa resistência, comodismo e falta de conhecimento por parte de alguns professores e instituições de ensino em utilizá-las. Tal resistência encontrou respaldo inclusive nos estudantes que, acostumados a utilizar as tecnologias, não tinham o hábito de estudar por meio delas. Fato é que em todos os âmbitos sociais via-se alguma oposição à utilização de diversas ferramentas, aplicativos ou programas voltados à educação digital.

Conforme já mencionado, é preciso cautela no uso desses recursos, tendo em vista o uso excessivo da tecnologia por parte dos estudantes em seu cotidiano. Nesse caso, vale o alerta de Kenski (2012) sobre o uso crítico e consciente, afinal, caso não haja uma ampla discussão, poderemos acentuar o desenvolvimento de uma nova doença denominada nomofobia³⁷, causada pelo uso obsessivo de celulares (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

³⁷ O termo nomofobia tem origem na Inglaterra, sendo inspirado na expressão *no-mobile*, que significa “sem celular”. Acrescenta-se, ainda, a palavra *fobos*, de origem grega, que significa fobia ou medo. Em outras palavras, nomofobia é, portanto, a angústia ou medo de o indivíduo ficar impossibilitado de se comunicar por meios virtuais. Ou seja, a fobia de estar sem o telefone celular, computador e/ou internet (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

6 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O NOVO ENSINO MÉDIO

Uma vez apresentados os contextos em que as políticas e as leis da educação nacional foram construídas, chega-se ao objeto de análise deste trabalho, a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio.

Para tratar destes documentos, iremos trazer as informações adotadas oficialmente pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) e do Conselho Estadual de Educação do Paraná, bem como as críticas do Observatório do Ensino Médio (UFPR) no livro *Ocupar e Resistir: memórias de ocupação – Paraná 2016* (PRATES *et al.*, 2017) e de autores como Nosella (2016), Cury, Reis e Zanardi (2018), entre outros.

Na próxima seção, apontamos a linha histórica da BNCC até a chegada do NEM, com base na rede pública no Estado do Paraná, por ser o Estado onde a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a pesquisadora estão inseridas.

Conseqüentemente, vale resgatar, num segundo momento, os conceitos basilares propostos e catalogados na pesquisa documental. Além disso, num terceiro momento, procedemos à compreensão de que os resultados dessas mudanças nas políticas educacionais perpassam anos de discussão e implementações para que sejam consolidados.

Vale ressaltar também que a implementação curricular no Novo Ensino Médio no Estado do Paraná ocorreu apenas no ano de 2022, um fato recente que ainda demanda muitos estudos e pesquisas no campo das práticas pedagógicas dentro do contexto escolar.

6.1 A LINHA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ATÉ A CHEGADA DA BNC AO NEM

Vimos, no quadro retrospectivo das Constituições Federais anteriores, grandes oscilações entre avanços e retrocessos, a exemplo das conquistas do Brasil Império (1822-1889) para o Brasil República (1889-1930), bem como as severas perdas no período da ditadura (1964-1985) e a omissão do Estado em assumir totalmente a responsabilidade sobre o ensino público.

Já com a Constituição Federal de 1988, obtivemos por fim um amparo legal maior e mais sólido que aquele detectado nas legislações anteriores. Conforme já apontado na pesquisa documental, os aspectos legais para a educação brasileira têm como fonte principal a Constituição Federal de 1988, responsável por iniciar um processo de educação pautado nos

princípios democráticos. Em virtude da Constituição de 1988, obtivemos uma nova lei de diretrizes e bases fundamentada numa educação com princípios vinculados à formação para a cidadania.

Na Figura 1, ilustra-se, em uma linha do tempo, todo percurso legal para que dentro da história da educação culminássemos na BNCC e no Novo Ensino Médio. Essa ilustração demonstra que as políticas públicas se movimentam ou ficam estáticas, numa ambígua dependência entre o processo legal e a implementação real. Por este motivo, nos valem das críticas de pesquisadores a fim de respaldar essa análise documental.

Figura 1 – Percurso temporal da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Apesar da educação ter sido pensada dentro de princípios democráticos com importantes avanços quanto à responsabilidade do Estado sobre a escola pública, seu financiamento e a valorização do magistério, forças contrárias advindas de interesses das classes dominantes continuaram a trabalhar em prol de uma educação distante dos interesses preconizados pela Constituição de 1988 e pela LDB. Ambos instrumentos legais, embora não sejam perfeitos, são melhores que as normativas anteriores.

Após anos de discussões entre o Plano Nacional de Educação de 2001 e 2014 para a garantia da tão almejada qualidade na educação, subitamente promulga-se a Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, convertendo a Medida Provisória nº. 746, de 2016, que alterou a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996, 2014, 2016a, 2017b).

Além das reformas ocorridas nos anos de 1990, em 2017, logo após o golpe jurídico, as políticas públicas que caminhavam para uma consolidação democrática passaram a ser objeto, de mudanças bruscas.

As mudanças recentes na educação começaram com a Reforma do Ensino Médio que, para os reformadores, foi concebida para melhorar a educação no Brasil. Contudo, a forma pela qual foi criada, através de uma Medida Provisória (MP nº. 746/2016), ou seja, sem a participação de estudantes e professores, deixou muito a desejar (BRASIL, 2016a).

Como agravante, cria-se em seguida a Emenda Constitucional nº. 95 de 2016, conhecida como “Teto de Gastos”, aprovada pelo Congresso Nacional em dezembro de 2016 e sancionada pelo presidente golpista, Michel Temer. A EC 95/2016 estabelece um teto para os gastos públicos nos próximos vinte anos, incluindo os investimentos em educação (BRASIL, 2016b). Saviani (2018, p. 5) denomina tal emenda de “emenda do fim do mundo”.

A Emenda Constitucional nº. 95/2016 representa uma mudança significativa nas regras fiscais do Brasil, uma vez que estabelece um teto para os gastos públicos. No entanto, a medida afeta negativamente o setor de educação, uma vez que seus investimentos estão sujeitos a este teto. Não obstante, o governo prosseguiu com suas medidas para “melhoria” da educação pública e, no ano seguinte, em fevereiro de 2017, aprovou a Reforma do Ensino Médio. Logo na sequência, aprovou a Reforma Trabalhista (Lei nº. 13.467/2017) que representou grandes perdas aos direitos do trabalhador (BRASIL, 2016b, 2017c).

Unindo forças para barrar uma ideologia política antidemocrática, os estudantes protestaram para que as mudanças não ocorressem de forma arbitrária. Conforme propõem Basso, Costa e Santos (2021), para questões graves e determinantes na vida em sociedade, como saúde pública, educação e economia, qualquer proposta do tipo receituário maravilhoso deverá ser questionada e, se aplicável, rejeitada.

Mesmo que isso não alterasse de imediato a vida escolar, esses estudantes compreenderam que não havia diálogo suficiente para que as demandas reais pudessem ser atendidas nos documentos legais sancionados. Sobre o assunto, Basso (2021, p. 66) disserta:

Nenhuma dessas mudanças deu-se sem reação. Protestos, manifestações nas ruas, nas redes sociais, por mecanismos oficiais de entidades representativas, e para o objeto de estudos desse trabalho, nas escolas públicas de todo país. Dados fornecidos pela União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES, 2016) registraram a ocupação de mais de mil e trezentas escolas em todo território nacional, mais de oitocentas no Estado do Paraná, em uma marcha que reacendia o movimento estudantil desde o ano de 2015, quando escolas de São Paulo e Goiás foram ocupadas em protesto contra reformas gerenciais que previam fechamento de unidades e terceirização da educação.

Utilizando os exemplos do Estado do Paraná, destacam-se as manifestações ocorridas no estado à ocasião de promulgação da lei do Novo Ensino Médio, através da PEC 241/55 de 2016, conforme relata Prates *et al.* (2017, p. 2017):

[...] reúne vozes da juventude que iniciou um dos movimentos mais intensos do século XXI no Paraná. É parte de um trabalho coletivo de elaboração da memória das Ocupações que diversificaram o ensino escolar no segundo semestre de 2016. A maioria das narrativas foi escrita especificamente para esta publicação, respondendo à confiança construída pelas redes de apoio das Ocupas.

As Figuras 2 e 3 foram retiradas do livro de Prates *et al.* (2017) e retrata as manifestações dos alunos durante esse processo.

Figura 2 – Ocupação das escolas pelo movimento estudantil



Fonte: Prates *et al.* (2017, p. 74).

Figura 3 – Protesto contra a Medida Provisória 746, que propunha a reforma do Ensino Médio



Fonte: Prates *et al.* (2017, p. 38).

Neste mesmo sentido, o grupo de pesquisa da Rede Nacional EMPesquisa³⁸ – rede interinstitucional de grupos de pesquisa sobre Ensino Médio – pontuou que:

O movimento de resistência estudantil que ocupava escolas e universidades, ocorreu em outubro do ano de 2016, após o início das audiências pautadas na Reforma do Ensino Médio, advinda da Medida Provisória 746/2016, qual foi convertida na Lei nº. 13.415/17, onde pesquisadores ainda buscavam compreender os impactos dessas mudanças, qual estava sendo imposta sem ouvir os estudantes (PRATES *et al.*, 2017, p. 7).

Como observamos durante o trabalho, nos poucos momentos em que a educação brasileira foi tratada de forma democrática, os governos, mesmo os ditos democráticos – ainda que neoliberais – tomaram atitudes antidemocráticas. O percurso legal dessa nova educação brasileira, iniciada de forma democrática e participativa sob a propulsão da Constituição de 1988, fragilizou-se severamente no momento em que houve também uma ruptura política de forças antidemocráticas que haviam se fortalecido nos últimos anos, culminando neste processo de institucionalização do Novo Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio é apenas um dos exemplos das medidas neoliberais implementadas de forma antidemocrática. Tal Reforma, além de prever a diminuição da carga

³⁸ A Rede EMPesquisa foi criada no dia 04 de dezembro de 2013, na Faculdade de Educação da Unicamp. Naquele primeiro encontro, com a ideia ainda de organizar um grupo de pesquisa que envolvesse várias instituições e regiões, foram identificadas algumas lacunas no que se refere à pesquisa sobre o ensino médio no território nacional.

horária de algumas disciplinas, como História e Geografia, consolida a implantação da última versão da BNCC. Ora, nos parece evidente que esse modelo possui uma roupagem privatista, pois busca diminuir o papel do Estado na educação ao estabelecer um currículo único para todo o país sem levar em conta as diferenças regionais e sociais.

Tal como apontamos no conceito de Estado segundo o IBGE (2010), são três seus componentes: população, território e governo. Observamos que o Brasil possui uma dimensão geográfica extensa, com uma população plural formada por descendentes de grupos étnicos compostos por indígenas, europeus e africanos. Este último grupo corresponde a 43,3% da população total do Brasil, ou seja, cerca de 90 milhões de pessoas que, durante séculos, foram escravizadas e, uma vez abolida a escravidão, foram severamente marginalizadas. Hoje seus descendentes conformam a maioria da população pobre do país. Portanto, perante essa enorme discrepância na composição social brasileira, conseguir alinhar o currículo das milhares de escolas de forma única é uma tarefa realmente muito difícil. Nesse sentido, na obra de Nosella (2016, p. 140), João Virgílio Tagliavini faz uma importante contribuição.

Um Ensino Médio com uma pontuação 3,7 no Ideb, numa média de zero a dez, é um desastre! Não se pode falar em resultado do processo de ensino e aprendizagem. Deve-se falar em fracasso de uma política implantada no século XVI, numa colônia de extração, exploração, depois monocultora, escravista, sem educação, com objetivos apenas de catequese e dominação, seguida por inúmeras reformas que deram em nada, pois era esse o objetivo.

Tudo isso se agrava na etapa do Ensino Médio, considerada por Nosella (2016, p. 14) “a fase escolar estratégica do sistema educacional e do processo de democratização e de modernização de uma nação”. Sobre essa fase escolar, o autor afirma que ela sofre por ausência de clareza da função educacional específica, ficando como uma etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior. Assim, Nosella (2016, p. 19-20) complementa que:

Reflexo dessa indefinição pedagógica é uma sensação generalizada entre os educadores, de insatisfação quanto ao papel dessa fase escolar que ora se configura espremida entre o ensino de 1º grau e o superior, ora se apresenta como um ensino marginalizado e até dispensado ou dispensável por “cursinhos” paralelos fortemente direcionados à preparação para o vestibular ou, no caso do ensino profissionalizante, pela prática direta na produção. Essa falta de identidade pedagógica evidencia-se, também na flutuante concepção das reformas legais que, em alguns momentos, o entendem como ponto terminal de um processo formativo e, em outro, o concebem como mera etapa transitória de uma fase escolar para outra. A própria nomenclatura, Ensino Médio, testemunha a falta de autonomia conceitual.

Segundo a crítica de Nosella (2016, p. 21), a sociedade não se adapta aos jovens do Ensino Médio, mas exige que eles se adaptem a ela, “a sociedade na forma como está estruturada e o termo esquecido é o próprio homem em sua fase juvenil”, perpetuando a falta de identidade não só da etapa de ensino em que frequentam, mas também de sua formação humana. Uma vez que “o ser humano (aluno do 2º grau) que vivencia quase 'febrilmente' um processo de negação da dependência e imitação social (e familiar), em busca de sua responsabilidade, autonomia e criatividade” (NOSELLA, 2016, p. 21), é usurpado pelo monopólio de uma educação voltada apenas para atender os interesses das classes dominantes, com a intenção de que a juventude siga os exemplos para ela determinados.

Com base nas afirmações de Nosella (2016, p. 21), em que “a vontade de autonomia e de responsabilidade, de politização e de valorização do novo e do diferente são aspectos que, embora constantemente presentes no homem, nos jovens do Ensino Médio emergem de forma aguda e ‘febril’”, trataremos das TDIC na BNCC e sua perspectiva de sucesso baseado num mundo hipotético em que todas as escolas, regiões e povos tivessem acesso à Internet e a equipamentos de qualidade. Mas antes, para que se possa articular os conceitos e fundamentos do Novo Ensino Médio no âmbito legislativo e curricular, propõe-se neste estudo compreender a Base Nacional Comum Curricular trazida no documento oficial, de modo que possamos, num segundo momento, adentrar ao Novo Ensino Médio.

6.2 O PERCURSO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO BRASIL

O documento oficial da BNCC determina as aprendizagens essenciais que os estudantes da Educação Básica devem possuir em cada modalidade e etapa de ensino para todo o território nacional.

A orientação proposta no documento deve chegar à sala de aula. Portanto, estabeleceu-se estabelecido um percurso que vai da fundamentação, concepção, formulação, implementação, avaliação, passa pela revisão dos currículos e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, até o plano de aula do professor. Conforme a versão original, em toda essa reorganização assegura-se a autonomia dos estados, municípios e escolas para inserirem suas diversidades durante cada etapa de construção. Os currículos devem adequar as proposições da BNCC à realidade local, “considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2018a).

A BNCC está prevista no art. 210 da Constituição Federal de 1988, que reconhece a importância da criação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Com base nas disposições preconizadas pela Carta Magna, a LDB estabelece no art. 9º as competências e diretrizes para todas as etapas da Educação Básica (EB) em regime de colaboração com os Entes Federados. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), estabelece a BNCC como estratégia de cumprimento das metas 2, 3 e 7.

Em 2015 foi Instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC, dando início às consultas públicas. A primeira versão foi concluída em março de 2016. Após um período de seminários com professores, gestores e especialistas, a segunda e a terceira versão foram elaboradas. O MEC entregou a terceira versão do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017, e este homologou as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Em novembro de 2018, o Ministério da Educação, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, emitiram a Resolução nº. 03 de 21 de novembro de 2018 que “Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 2018d).

O documento enfatiza a ideia de que a BNCC não é propriamente um currículo, “A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN” (BRASIL, 2018a). Destaca-se que a base e o currículo se complementam; que a primeira estabelece os objetivos a serem alcançados pelos estudantes e mostra onde se deve chegar; e a segunda situa o porquê de cada objetivo e o que fazer para alcançá-los, traçando o caminho para o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas.

Convém por ora abrir um espaço para as considerações de Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 68) sobre o documento: “A insistência em negar a natureza curricular é desvelada pela forma e o conteúdo apresentados pela BNCC com um nível de detalhamento que visibiliza o compromisso com o estabelecimento de um currículo nacional”. Com essa reflexão, seguimos sob a ótica do documento oficial.

A BNCC adota como fundamento pedagógico o desenvolvimento por competência, quais sejam: reconhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório, cultura, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania. Com isso, visa uma educação integral, que prepare o aluno para “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural”, sendo este comunicativo, “criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2018a).

Com tantas competências exigidas do estudante, achamos importante refletir sobre o currículo por competência. Dentro da concepção de análise política, segundo a qual “a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 25). Para exemplificar a codificação de quem pesquisa a política, cita-se a fala do Professor Marcos Garcia Neira no 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF e 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina – UEL –, realizado de 21 a 24 de maio de 2019.

Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio em dezembro de 2018, um ano após ter chancelado o documento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Desde então, é possível dizer que o Brasil possui um documento para orientar a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e as propostas curriculares das secretarias estaduais, municipais e dos sistemas privados. Apesar dos enormes desafios que isso representa, a confusão instaurada no Ministério da Educação (MEC) nestes primeiros meses de governo deixa transparecer que a prioridade é o desmonte da pasta aludindo à sua contaminação por uma ideologia de esquerda, tal como se tudo o que foi feito neste século tenha sido sob influência de um certo “marxismo cultural”. Num afã persecutório foram demitidos, inclusive, os profissionais que executavam os principais projetos, entre eles, a implantação da BNCC. Sobram razões para suspeitar que a intenção primeira do grupo instalado no poder é o extermínio de qualquer projeto educacional que possa soar progressista. Não que a base aprovada se aproxime disso, muito pelo contrário, basta verificar o alinhamento aos ditames neoliberais expressos na chamada “**pedagogia das competências**” para perceber que se trata de uma proposta conservadora. Sem desejo algum de modificar a atual configuração desigual da sociedade e inclinada à formação de trabalhadores para desempenhar funções de média complexidade, o que busca é formatar as novas gerações aos postos de trabalho ao sabor dos humores do mercado. (NEIRA, 2019, p. 1, grifos da autora).

Analisando os contextos em que a BNCC foi pensada e, seu texto, construído, quando Neira (2019, p. 1) se remete à “confusão instaurada no Ministério da Educação (MEC) nestes primeiros meses de governo”, está se referindo à substituição do ministro Ricardo Vélez Rodriguez por Abraham Weintraub, em 2019. Como tratado anteriormente, essa substituição foi conturbada e a atuação de ambos ministros e de seus sucessores, fartamente desastrosa.

Mas a BNCC foi consolidada antes desses episódios, entre a primeira e a última versão aprovada em 2017 para Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio. Tais versões contemplavam alterações substanciais para conformar a linha de mercantilização da educação, principalmente ao adotar o currículo por competência.

Com base em Ramos (2011, p. 39), compreende-se que a pedagogia das competências está intimamente ligada ao trabalho e à educação, áreas cujas práticas educativas impostas “ajudam a legitimar o estatuto do trabalho qualificado”, portanto, considera que, dentro de uma lógica mercantilista, o conceito anterior à competência é a qualificação para o trabalho que dispõe das relações sociais “frente à materialidade do mundo produtivo” (RAMOS, 2011, p. 41), deslocando o conceito de qualificação por competência institucionalizado nas reformas educativas.

Chamamos de institucionalização de sistema de competência o processo por meio do qual diversos sujeitos sociais implementam ações concretas baseadas na noção de competência, conferindo, assim, materialidade ao deslocamento conceitual. Essa institucionalização tem ocorrido mais expressivamente mediante reformas no sistema educativo, crescimento e diversificação da oferta em educação profissional. (RAMOS, 2011, p. 71).

Ramos (2011, p. 72) lembra que a pedagogia das competências é um fenômeno mundial, “caso notável é o do Reino Unido, onde institui-se o sistema de qualificações baseados em competências”. A autora considera que no Brasil a pedagogia das competências no sistema educacional se deve “às influências norte-americanas a partir do tardio processo de industrialização – que levou às profissões e aos currículos uma marca mais científico-tecnológica – associada à cultura escravocrata que desvaloriza o trabalho diretamente produtivo” (RAMOS, 2011, p. 243).

Vimos a influência norte-americana na Constituição Federal de 1937, denominada Constituição dos Estados Unidos do Brasil, bem como dos organismos internacionais quanto ao consenso para uma educação, a exemplo das orientações fornecidas pela OCDE e, principalmente, pela Unesco, segundo as disposições presentes no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI – como vimos na seção 4. Tais influências nos remetem a refletir o que é comum nacional na BNCC e o que é comum no âmbito internacional.

Dentro da prerrogativa de validação e consolidação de uma ideia internacionalmente difundida, Ramos (2011, p. 125) pontua que “no Brasil, a integração da noção de competência à reforma educacional inicia-se legalmente com a aprovação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996”, perpassando os documentos subsequentes, nos deparamos com o texto oficial da BNCC prevendo os conceitos de competência.

Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência. [...] Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (BRASIL, 2018a).

Vimos que o documento da BNCC foi criado com o objetivo de padronizar o ensino por meio de um currículo por competência. O currículo por competência consiste em uma metodologia de ensino. A ideia é que, ao invés de aprender conteúdos isolados, o aluno aprenda a usar o conteúdo para resolver problemas. A principal crítica é que essa metodologia favorece o aprendizado superficial, além disso, o currículo por competência é focado no desenvolvimento de habilidades práticas e deixa de lado o desenvolvimento de habilidades intelectuais, como o raciocínio lógico e a criatividade. Esse é um problema grave, pois as habilidades intelectuais são fundamentais para a formação de um sujeito crítico.

Por fim, o currículo por competência favorece o aprendizado individualista. Isso quer dizer que o aluno aprende apenas aquilo que é relevante para ele, de acordo com suas necessidades e interesses. Na referida citação, fica evidente que competência para o sujeito é colocada como conhecimento útil a ser aplicado na tomada de decisão, para tanto, nessa perspectiva, a competência é apenas um conhecimento aplicado, reduzindo o ser competente a saber acionar e empregar um conhecimento construído. A Figura 4 apresenta as dez competências gerais da BNCC.

Figura 4 – Dez competências gerais da BNCC



Fonte: INEP (2019, p. 1).

Vale ressaltar que a BNCC propõe dez competências gerais como conceito basilar à formação integral do indivíduo, elas devem ser articuladas no planejamento dos professores ao selecionar os conteúdos de acordo com a BNCC. Tomando como base o Estado do Paraná, essas competências se dividem conforme a ilustração da Figura 4.

Outra principal mudança para o NEM são os itinerários formativos, oferecidos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. No caso do estado do Paraná, vale ressaltar, só se tornaram obrigatórios a partir de 2023. Além disso, para que se possa atender os propósitos da BNCC, os estudantes do Novo Ensino Médio terão que dedicar mais horas ao ensino escolar, ou seja, das 4 horas instituídas na matriz curricular antiga, passa-se a exigir no mínimo 5 horas diárias. Contudo, além das competências apontadas anteriormente, a proposta do Novo Ensino Médio se organiza segundo as habilidades, conforme podemos observar no Quadro 3.

Quadro 3 – Organização das Habilidades

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Investigação Científica	(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.
	(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.
	(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.
Processos Criativos	(EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.
	(EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.
	(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.
Mediação e Intervenção Sociocultural	(EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.
	(EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.
	(EMIFCG09) Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.
Empreendedorismo	(EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.
	(EMIFCG11) Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.
	(EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de Paraná (2021, p. 722-723).

Além disso, os componentes curriculares são transformados em áreas do conhecimento e a grade curricular das escolas públicas e privadas de ensino médio não terá mais o formato

utilizado até então, em que as disciplinas eram individuais, seguindo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, para que a matriz curricular pudesse ser atendida mediante a proposta da BNCC, foram instituídas as mudanças no âmbito legal, porém isso se deu de forma arbitrária, professores e alunos acenaram ser contrários durante o período das alterações na legislação das políticas públicas para a educação em nível médio.

Para que possamos averiguar mais detalhadamente tais mudanças, analisaremos a seguir os conceitos e a estruturação do Novo Ensino Médio de acordo com os parâmetros legais que estão sendo institucionalizadas no caso do Paraná, estado que oferece o NEM/Regular, o NEM/Integral e o NEM/Profissional, além das demais modalidades (EJA, Educação do Campo, Indígena e Quilombola). Adentraremos aos conceitos do Ensino Médio lembrando as ponderações de Nosella (2016, p. 21), segundo o qual esta etapa é “um ensino marcadamente histórico e renovador e, dessa perspectiva, deve assumir sua autonomia didático-metodológica”. Algo que deve ser investigado, considerando que é preciso dar voz aos docentes para averiguar como está sendo implementado, se de fato existe essa autonomia no Estado do Paraná.

6.3 CONCEITOS LEGAIS E CURRICULARES DO NOVO ENSINO MÉDIO

Para estabelecer uma análise do Novo Ensino Médio NEM, nos valeremos das informações adotadas oficialmente pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) e do Conselho Estadual de Educação do Paraná, bem como as críticas do Observatório do Ensino Médio (UFPR). Destacamos que a implementação curricular do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná ocorreu apenas no ano de 2022, ou seja, uma mudança ainda carente de estudos e pesquisas no campo das práticas pedagógicas dentro do contexto escolar.

O Ensino Médio, previsto na LDB em sua na Seção IV, art. 35, estabelece a etapa final da Educação Básica a fim de consolidar os conhecimentos obtidos no Ensino Fundamental, e passa por alterações substanciais a partir da Lei nº. 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017b). Em seu art. 35, a lei estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como política que definirá os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes; já o art. 36 diz respeito à política que norteará o currículo para a etapa, contendo, ainda, seus itinerários formativos (BRASIL, 2018a).

As alterações da Lei nº. 13.415/2017 ampliaram a oferta para a educação técnica, permitindo que o aluno curse mais um ano dentro de um mesmo itinerário formativo. Essa inclusão possibilita que a etapa seja feita por meio da educação a distância como descrito no § 11 e VI do art. 36 (BRASIL, 2017b). Em 2018, o Ministério da Educação, junto ao Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio através da Resolução nº. 3, de 21 de novembro de 2018. (BRASIL, 2018d).

§ 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: (Incluído pela Lei nº. 13.415, de 2017). VI – Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Lei nº. 13.415, de 2017) (BRASIL, 2017b).

As tecnologias assumem um maior protagonismo a partir das alterações do Ensino Médio dentro da LDB e com as leis complementares de 2017. Um destaque é o Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394/96, e que em seu capítulo II normatiza a oferta de cursos na modalidade a distância na Educação Básica. O Ensino Médio também é tratado na Seção IV-A no que se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sendo ela articulada ou subsequente (BRASIL, 1996a, 2017a).

Em 2018, o Ministério da Educação, junto ao Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, atualizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio através da Resolução nº. 3, de 21 de novembro de 2018.

Art. 1º A presente Resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº. 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº. 13.415/2017. Parágrafo único. Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de ensino médio, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias. Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio (BRASIL, 2018d).

A Resolução nº. 3/2018 apresenta a organização do currículo e a forma de oferta do Ensino Médio, deixando espaço às redes de ensino para adotarem formas próprias de organização e propostas pertinentes ao seu contexto na construção do currículo. No art. 17, trata da educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, permitindo que até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária seja ministrada a distância tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo. Lembramos que, para tanto, é fundamental que haja suporte tecnológico digital e pedagógico apropriado (BRASIL, 2018d).

No mês seguinte, os mesmos órgãos publicaram a Resolução nº. 4, de 17 de dezembro de 2018 que:

Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº. 15/2017 (BRASIL, 2018e).

Assim como nas etapas anteriores, o currículo do Ensino Médio passa a ter como referência obrigatória a Base Nacional Comum curricular conforme o art. 10.

A formação geral básica tem a BNCC-EM como referência obrigatória, sendo composta pelas previstas competências e habilidades, articuladas como um todo indissociável, e enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, deverá ser organizada nas seguintes Áreas do Conhecimento: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2018e).

Em complemento às duas regulamentações, o Ministério da Educação publicou no Diário Oficial da União a Portaria nº. 1.432, de 28 de dezembro de 2018, estabelecendo os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na

contemporaneidade. [...] Itinerários Formativos: Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. O parágrafo 2º do art. 12 das DCNEM estabelece, ainda, que os Itinerários Formativos organizam-se a partir de quatro eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo), que serão apresentados em maior detalhe na seção 4 deste documento (BRASIL, 2018c).

Assim, a partir das alterações da Lei nº. 13.415/2017 responsável por definir a organização curricular para contemplar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu oferecimento aos estudantes, bem como os itinerários formativos e a regulamentação dada pela Portaria nº. 1.432/2018 para os referenciais curriculares, cada estado teve de se adequar a fim de atender as normativas nacionais, organizando suas diretrizes curriculares complementares (BRASIL, 2017b, 2018c).

A necessidade de uma organização por região ou estado se deu pelo fato da BNCC não ter previsto a organização de todos os objetivos de aprendizagem, deixando uma margem para os conteúdos regionais. Num primeiro momento, a BNCC estabeleceu um modelo único de currículo a ser utilizado em todo o país como garantia da equidade. Em seguida, apresentou a possibilidade de flexibilização da organização curricular através de propostas pedagógicas que atendessem as especificidades das regiões.

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº. 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
 - II – matemática e suas tecnologias;
 - III – ciências da natureza e suas tecnologias;
 - IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
 - V – formação técnica e profissional (LDB, art. 36; ênfases adicionadas).
- (BRASIL, 2018a).

Em seguida, apresenta a possibilidade de flexibilização para organização curricular com propostas pedagógicas que atendam as especificidades das regiões.

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018a).

Novamente, o documento destaca a flexibilização curricular contemplando as necessidades regionais. Com essa nova estrutura, enseja protagonismo com foco no projeto de vida. Portanto, a BNCC do Ensino Médio segue a mesma proposição das etapas anteriores, focando no desenvolvimento de competências gerais orientadas pelo princípio da educação integral, conforme esquema apresentado na Figura 5.

Figura 5 – Competências Gerais da Educação Básica



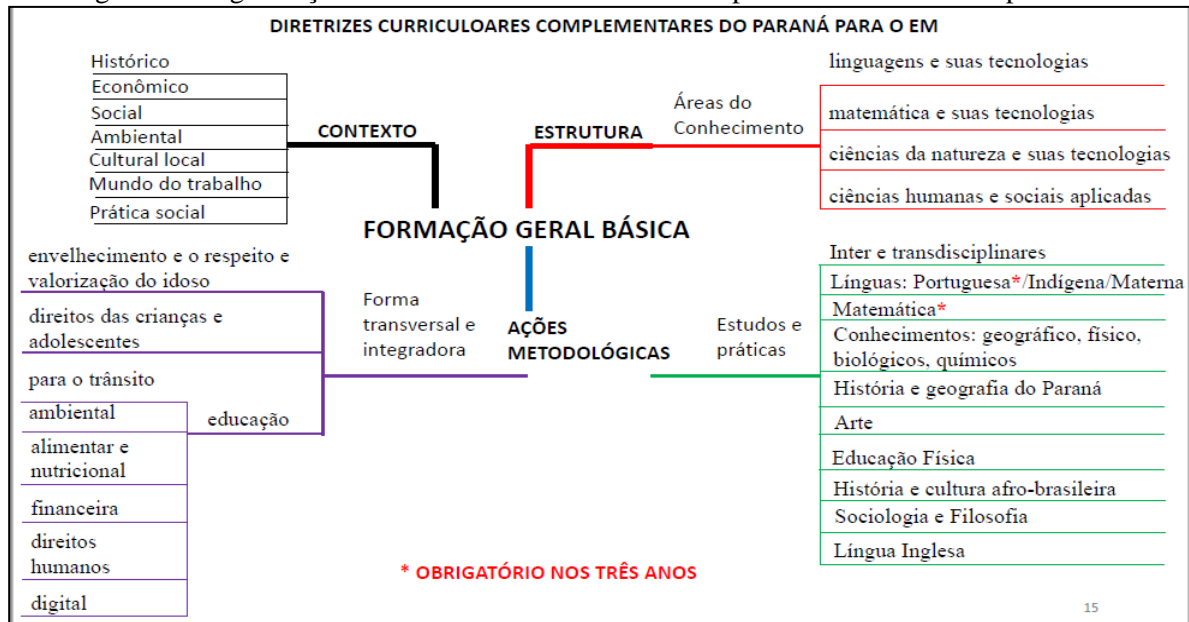
Fonte: BRASIL (2018a).

No Paraná, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) constituiu uma Comissão designada pelas Portarias nº. 04/2018, nº. 08/2019, nº. 03/2020 e nº. 02/2021 para a elaboração das Diretrizes Curriculares Complementares para o Ensino Médio, contando com a participação da equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná

(SEED/PR), órgão responsável pela coordenação de Ensino Médio – ProBNCC/PR do Departamento de Desenvolvimento Curricular, resultando na Deliberação n.º 4/2021, que institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (PARANÁ, 2021).

Para demonstrar a organização da BNCC nas Diretrizes Curriculares Complementares no Referencial Curricular para o Ensino Médio no estado do Paraná (PARANÁ, 2021), utilizaremos esquemas montados pelo Professor Dr. Carlos Eduardo Bittencourt Stange (UNICENTRO/CEE/GEDUC³⁹). Conforme Stange (2022), para organização de seu referencial curricular, o Paraná seguiu as diretrizes curriculares nacionais em relação ao contexto, estrutura e ações metodológicas, conforme a Figura 6:

Figura 6 – Organização das Diretrizes Curriculares Complementares do Paraná para o EM



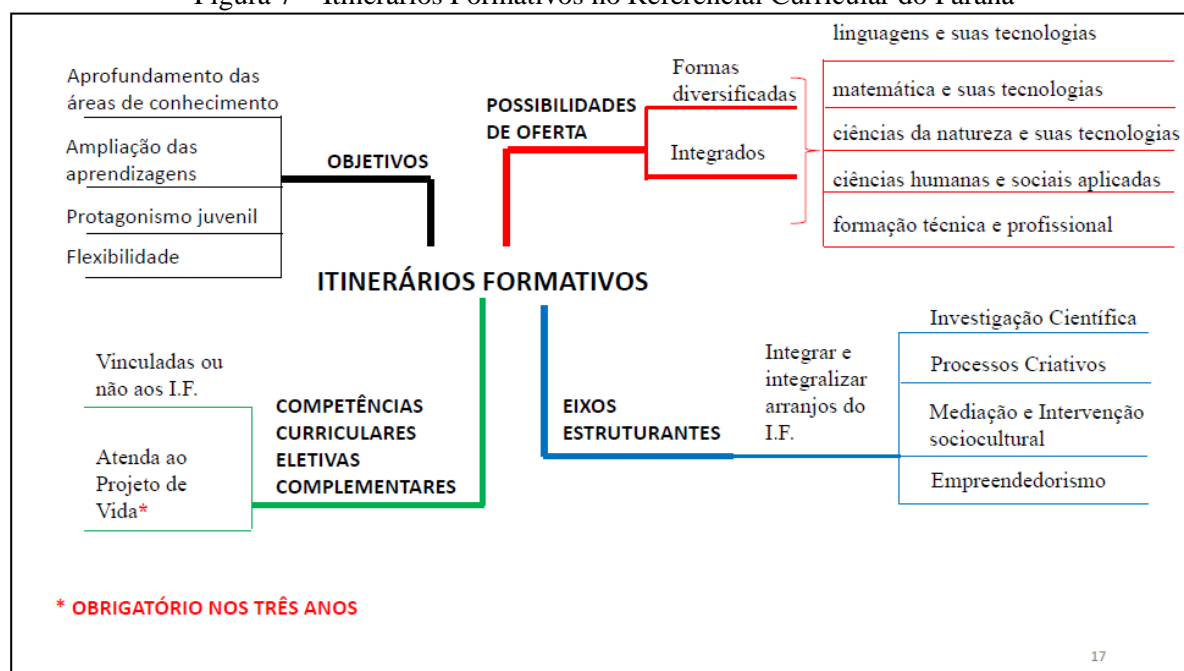
Fonte: Stange (2022).⁴⁰

A organização segue para o cumprimento do itinerário formativo, conforme Figura 7, a fim de atender a BNCC, e conta com uma organização para cumprir as disposições preconizadas no documento nacional, ou seja, a flexibilização curricular que “possibilite opções de escolhas aos estudantes” e que possam “ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas”, seguindo “os termos das DCNEM/2018” (BRASIL, 2018a).

³⁹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica Superior da Universidade Estadual de Maringá (GEDUC-UEM, 2022).

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w4146Ex8q78>. Acesso em: 4 jun. 2022.

Figura 7 – Itinerários Formativos no Referencial Curricular do Paraná



Fonte: Stange (2022).

Ressaltamos que, conforme descrito no portal MEC41: “Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio”.⁴²

Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Línguas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2023).⁴³

O portal do MEC informa ainda que nos cursos técnicos a organização curricular e a forma de cumprimento do itinerário formativo podem:

⁴¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=E%20o%20que%20s%C3%A3o%20os,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio..> Acesso em: 12 jan. 2023.

⁴² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=E%20o%20que%20s%C3%A3o%20os,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio..> Acesso em: 12 jan. 2023.

⁴³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas..> Acesso em: 12 jan. 2023.

Ser desenvolvidos de forma articulada com o Ensino Médio ou serem subsequentes a ele. A forma articulada pode ocorrer integrada com o Ensino Médio, para aqueles estudantes que concluíram o ensino fundamental, ou concomitante com ele, para estudantes que irão iniciar ou estejam cursando o ensino médio. A oferta pode ser tanto na mesma escola quanto em instituições de ensino distintas. Pode, ainda, ser desenvolvida em regime de intercomplementaridade, ou seja, concomitante na forma e integrado em projeto pedagógico conjunto (BRASIL, 2023).⁴⁴

As competências curriculares eletivas devem atender a proposta de projeto de vida do aluno. Segundo a BNCC, trata-se do principal eixo para que a escola organize suas práticas para atender “as finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes” (BRASIL, 2018d).

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (BRASIL, 2018d).

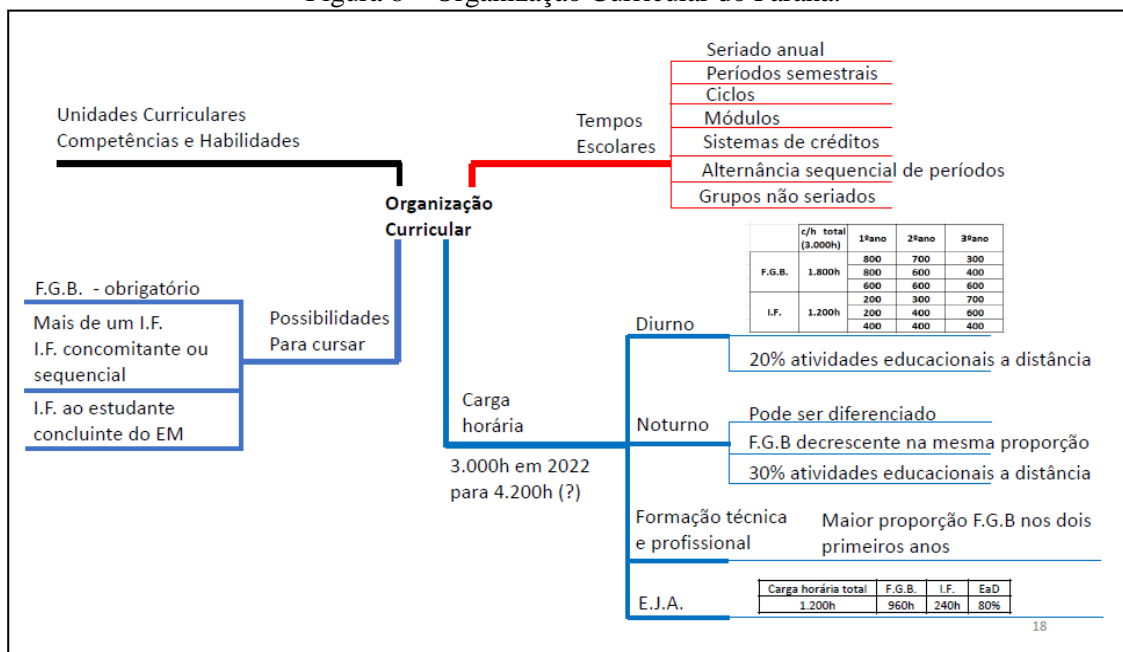
Para atender essa demanda, foi preciso fazer a organização curricular a partir de unidades curriculares, competências e habilidades. Para tanto

É fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes, como também que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Resolução CNE/CEB nº. 3/2018, art. 7, § 2º) (BRASIL, 2018d).

Assim a organização curricular do referencial do Paraná, segundo Stange (2022), pode ser visualizada na Figura 8:

⁴⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 12 jan. 2023.

Figura 8 – Organização Curricular do Paraná.

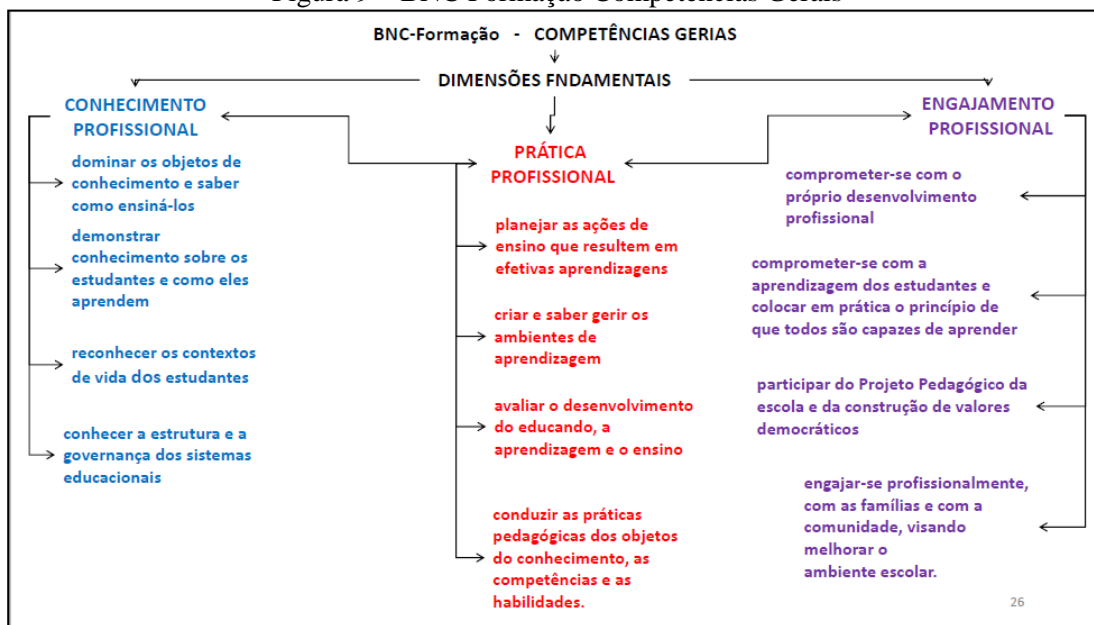


Fonte: Stange (2022).

Tais alterações incidem sobre a formação de professores. Para tanto, aprovou-se a Resolução CNE/CP nº. 2 em dezembro de 2019, responsável por definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e por instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019b).

Seu art. 3º estabelece as competências gerais para o professor, utilizando-se dos mesmos princípios de competências da BNCC. A habilidade exigida do professor consiste em adotar uma postura empática perante as condições do aluno e preparar sua aula a fim de que o aluno aprenda o conteúdo e não seja um mero receptáculo do conteúdo transmitido. Dentro da organização do Paraná, conforme Stange (2022), a BNC prevê uma formação distribuída conforme a Figura 9:

Figura 9 – BNC Formação Competências Gerais



Fonte: Stange (2022).

Observamos que a BNCC é um conjunto de diretrizes educacionais que estabelecem o que os alunos devem aprender ao longo da escolaridade básica. Há, contudo, um descompasso nos marcos regulatórios que regulamenta os referenciais curriculares para elaboração dos itinerários formativos pela Portaria nº. 1.432/2018, definindo o que o aluno deve aprender de forma significativa, mas só um ano depois regulamenta como fazê-lo, através a Resolução nº. 2/2019 da BNC-Formação (BRASIL, 2018c, 2019b).

Sendo um dos principais problemas a formação dos professores, a BNCC exige um alto nível de competência dos atuais e futuros profissionais. A Resolução nº. 2/2019 estabelece 10 competências gerais docentes, subdivididas em competência específica, conhecimento e habilidade no âmbito da dimensão do conhecimento, da prática e do engajamento profissional do professor. Com isso, os professores ficam sobrecarregados e sem condições de cumprir com as exigências da BNCC, visto que ela estipulou metas inexecutáveis, bem como fixou prazos impossíveis de serem cumpridos. Por conseguinte, a BNCC não pôde ser implantada de forma adequada (BRASIL, 2019b).

As competências gerais da BNCC para os profissionais de educação, ou seja, o conhecimento, a prática e o engajamento profissionais requerem que o professor tenha uma visão sistêmica da organização curricular e do funcionamento da unidade escolar, da governança e dos sistemas educacionais. O trabalho por habilidades exige do professor um maior domínio sobre as teorias das aprendizagens, de modo que entendam os modelos

anteriormente desenvolvidos e o modelo atual a fim de promover uma visão mais humanista e integradora.

Domingues, Toschi e Oliveira (2000), ao tratarem da Reforma do Ensino Médio de 1998, discutem a reformulação curricular proposta pelo Parecer CEB/CNE nº. 15, de 25 de junho de 1998 e pela Resolução CEB/CNE nº. 3, de 26 de junho de 1998. Para tanto, partem de uma visão tripartite da política educacional sob a ótica do currículo, da formação de professores e da gestão, e adotam uma visão indissociável para o êxito que qualquer reforma educacional. Entretanto, seus estudos apontam para a possibilidade de fracasso da referida reforma, uma vez que ela não considera de forma concomitante essas três dimensões, e se atentam para um erro recorrente já observado nas reformas de 1961 e 1971.

No Brasil, apesar da importância que os governos dão ao planejamento curricular, a história tem demonstrado que, sucessivamente, as reformas “fracassam”. É o que demonstra a maioria dos estudos acerca, por exemplo, das reformas de 1960 (Lei no 4024/61) e 1970 (Lei nº. 5692/71). Por que elas fracassaram? Será que os mesmos equívocos se repetem na atual reforma do Ensino Médio? Naquelas, o insucesso se deveu, basicamente, à ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento e à falta de uma política “agressiva” de formação de professores e de recursos humanos em geral. Deveu-se também à ausência de uma política de adequação do espaço e da infraestrutura pedagógica, além da inexistência de uma política editorial que superasse o passado (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 64).

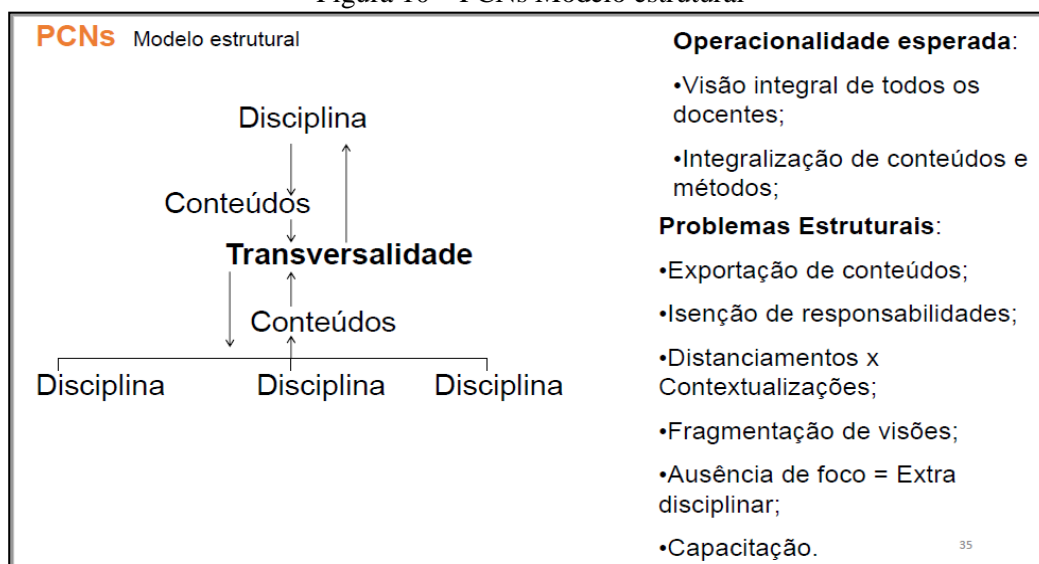
As mesmas perguntas se repetem quanto à incerteza de êxito da reforma do Ensino Médio. Lacunas como a falta de uma política efetiva de formação de professores que deem conta das diretrizes gerais impostas são evidentes, sobretudo diante do descompasso das regulações vigentes. Há vinte e três anos, Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 76) já alertavam que “a formação e o desenvolvimento profissional dos professores são de fundamental importância para o sucesso de qualquer reformulação curricular”.

Outro aspecto que os esquemas de Stange (2022) demonstram é a comparação do modelo estrutural da BNCC com as políticas anteriores, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13).

Como apresentado na Figura 10, os PCNs já propunham trabalhar de forma transversal, ao adotar o conteúdo de uma determinada disciplina e passar para as disciplinas transversais, fazendo com que o professor da disciplina nata pudesse se eximir da responsabilidade de trabalhar o assunto.

Figura 10 – PCNs Modelo estrutural



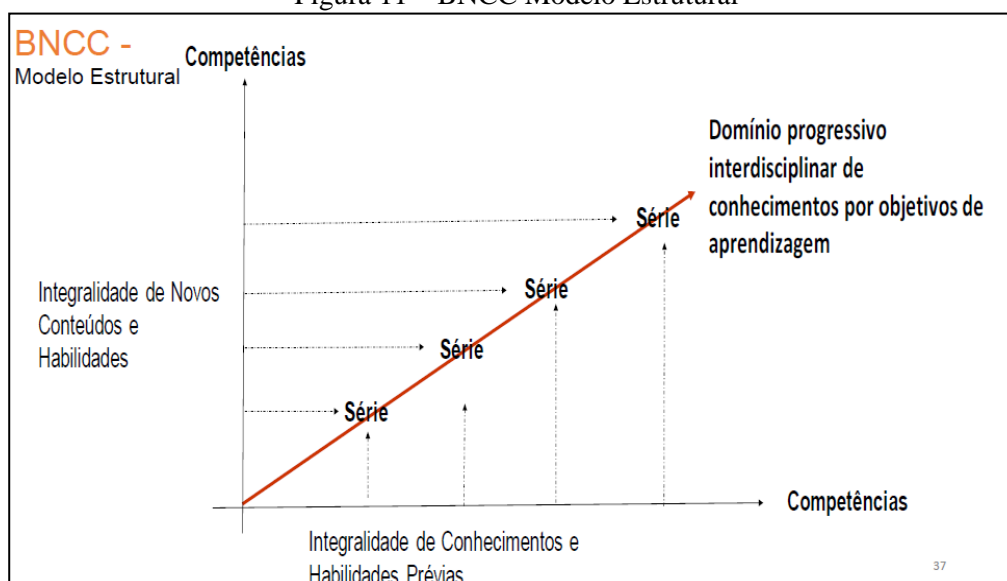
Fonte: Stange (2022).

Não houve mudanças no livro didático com os PCNs, considerando que ele é o manual do professor sobre suas práticas docentes, sem as devidas adequações e capacitações, o professor continuou dando aula do mesmo jeito que sempre fez. Portanto, é patente que, sem uma política de capacitação, os PCNs falham pela falta de compreensão dos professores de como desenvolver a proposta.

A BNCC conta com um modelo estrutural (Figura 11) semelhante aos PCNs, com uma ideia de integração dos conhecimentos e habilidades prévias como base para integralidade de novos conteúdos e habilidades, propondo um domínio progressivo. Contudo, trata-se de um domínio em espiral que oscila.

A diferença consiste no livro didático que, ao contrário dos PCNs, sofreu mudanças. Logo, o manual sobre as práticas docentes mudou. Apesar desse avanço, o professor sem capacitação encontra muitas dificuldades de dar aulas, mesmo tendo o manual à disposição.

Figura 11 – BNCC Modelo Estrutural



Fonte: Stange (2022).

Conforme os esquemas de Stange (2022), a BNCC repete o erro dos PCNs, falhando na formação do professor e no modelo estrutural, dificultando assim o alcance de uma educação interdisciplinar que supere a dificuldade de trabalhar os conteúdos de forma isolada e de alcançar a transdisciplinaridade e o envolvimento crítico e reflexivo do estudante para além das disciplinas, preferencialmente em suas realidades sociais e culturais.

Repetindo o ciclo de erros, agora, apresenta-se uma nova política com velhas propostas, o discurso muda e a prática continua a mesma. A título de conclusão, voltamos às reflexões de Domingues, Toschi e Oliveira (2000), que comparam a Reforma Educacional de 1998 com o já proposto no Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997. Segundo os autores, é “evidente que estes mantinham as mesmas características de reformas anteriores, trazendo o passado ao presente” (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 64).

Portanto, vimos que a BNCC apresenta novas propostas, e inclusive boas propostas, mas não contempla políticas concretas que nos leve a vislumbrar a possibilidade de sua execução plena. Não conseguimos identificar uma abertura suficiente que permita um currículo flexível a ponto de contemplar as especificidades locais em sua integralidade. Também não identificamos formas de financiamento para preparar o ambiente escolar e o corpo docente, análogo, para sua inserção nas tecnologias digitais. Sob a impressão de que a BNCC está trazendo o passado ao presente, adentraremos ao nosso principal objeto de pesquisa, as TDIC na BNCC do Ensino Médio.

6.4 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA BNCC DO NEM

Antes de tratarmos das tecnologias propriamente ditas, é importante entender como os dois principais sujeitos são apresentados na BNCC, conforme ilustra a Figura 12.

Figura 12 – Mudanças no Novo Ensino Médio para 2022 no Estado do Paraná



Fonte: Paraná (2021, p. 14).

Percebe-se que essa proposta resgata os Parâmetros Curriculares da Educação (PCNs), que respaldaram a proposta conceitual contida na LDBEN 9.394/1996, ou seja, atribui ao professor a função de mediador e o aluno como protagonista construtor de seu conhecimento, porém, com um discurso voltado ao projeto de vida, à escolha e à autonomia do aluno.

Para além disso, conforme já mencionado anteriormente, o Novo Ensino Médio se pauta na formação integral do sujeito, considerado como indivíduo em processo de formação contínua. Neste caso, a individualidade e a coletividade se conjugam através do contexto social e cultural. Essa formação integral propõe um conjunto de oito dimensões que constituem o ser humano, conforme podemos observar na Figura 13.

Figura 13 – A Formação Integral do NEM



Fonte: Paraná (2021, p. 22).

Esse conjunto de dimensões realçam e consideram as questões afetivas, cognitivas, éticas, estéticas, biológicas, sociais, culturais. Já a oitava dimensão, que abrange as questões espirituais, traz um novo olhar sobre a formação integral.

Neste sentido, é possível inferir que, mesmo diante de uma realidade excludente, a proposta teórica atende de forma significativa a formação integral do sujeito. Entretanto, estamos aquém desta realidade devido à desigualdade social e à falta de investimento em infraestrutura digital por parte dos governantes. Tais problemas já haviam sido identificados na Reforma do Ensino Médio dos anos de 1990 por Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 73), segundo os quais “Vale destacar a dificuldade que as escolas poderão ter com a falta de material didático que contemple as exigências da sociedade tecnológica, bem como a proposta de ensino a ela conveniente.”

A proposta da BNCC busca suprir as necessidades de uma sociedade cada vez mais tecnológica, porém, está desprovida de uma política antecessora que solucione os problemas estruturais para se ter uma boa conectividade. Dentre as 10 competências gerais elencadas na BNCC, as competências 4 e 5 tratam especificamente do assunto.

Competências 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiência, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. [...] Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018a).

É possível observar que a competência 5 corresponde à promoção da cultura digital. Para isso, com a nova proposta curricular para o Novo Ensino Médio no Estado do Paraná, incluiu-se na matriz curricular o componente Pensamento Computacional atrelado ao Projeto de Vida e Educação Financeira. Também se oferece o componente curricular em Robótica para o período contraturno de forma facultativa.

Além de constar nas competências gerais, as tecnologias são citadas na BNCC entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil e nas Competências específicas de áreas nos Ensinos Fundamental e Médio, bem como nos respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e habilidades. Portanto, o documento registra que.

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018a).

Já nos itinerários formativos, as competências são tratadas por área de conhecimento, quais sejam: as Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física) e as Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia). Estas duas últimas áreas já foram desenhadas com o propósito de explorar o conceito de tecnologias atreladas a esses campos do conhecimento. No caso do estado do Paraná, os itinerários formativos obrigatórios também contemplam o aprofundamento por meio do componente curricular de Pensamento Computacional.

No Paraná, a justificativa da Secretaria de Estado da Educação para o componente curricular de Pensamento Computacional encontra respaldo na BNCC dentro da proposta de formação integral do sujeito que perpassa a concepção do desenvolvimento de competências e dos aspectos de vida, entre eles a cultura digital. Ainda em sua justificativa, aponta que ela se relaciona à compreensão, à utilização e à criação de TDIC a partir de uma perspectiva progressiva da aprendizagem (PARANÁ, 2021).

Para a implantação do Novo Ensino Médio, o Estado do Paraná organizou um Referencial Curricular (2021), bem como o Caderno de Itinerários Formativos (2022), versando sobre a transversalidade para a inserção de TDIC em todas as áreas da formação geral básica, bem como sobre a elaboração dos Itinerários Formativos.

Segundo a finalidade de desenvolver o Pensamento Computacional, a proposta do Estado do Paraná dispõe que o professor terá o papel de facilitar o processo de aprendizagem do estudante, orientando e estimulando a troca de experiências entre eles através de grupos e criações colaborativas, bem como do uso de metodologias ativas de aprendizagem baseadas em projetos.

Para tanto, em março de 2021, instituiu-se o Programa *EduTech*, uma parceria público-privada com a Plataforma ALURA, *Google* e Todos pela Educação. Segundo as investigações de Costa (2022, p. 81), “o Governo do Estado investiu, apenas em 2021, R\$4 milhões no EduTech”. Além do alto investimento no programa, na prática o estudante carece de uma estrutura em maquinário, bem como de professores que estão na escola diariamente, visto que foram deslocados das disciplinas de sua formação original e passaram a trabalhar o pensamento computacional mediante um treinamento. Sem terem participado das mudanças desde a base, esses profissionais, ao assumirem uma carga horária em diferentes escolas e disciplinas, passam por uma intensa precarização do trabalho, tornando-se meras ferramentas no acompanhamento de sistemas e materiais prontos, como evidenciam as pesquisas de Silva, Bartolozzi e Körbes (2022, p. 407):

A produção e a disponibilização de recursos curriculares digitais padronizam os conteúdos e induzem professores/as, em especial quando submetidos/as a condições precárias de trabalho, a não decidir sobre a organização do processo ensino-aprendizagem, sendo uma expressão mais velada desses projetos. Tal prática se associa à reduzida importância atribuída a um corpo docente estável e ao número expressivo de professores/as com contrato temporário de trabalho, de forma persistente. Tais fatores evidenciam a precarização do trabalho docente, que se manifesta nos tipos de vínculo, no trabalho destituído de direitos e nas práticas salariais desiguais entre os pares, comprometendo o trabalho coletivo.

Ainda nos encaminhamentos metodológicos deste componente curricular, propõe-se aos estudantes a discussão sobre suas práticas no mundo digital, suas possibilidades, hábitos profissionais e pessoais dentro da tecnologia. Os saberes a serem desenvolvidos por meio do Pensamento Computacional devem estar diretamente relacionados às habilidades dos quatro eixos estruturantes para os Itinerários Formativos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Trindade e Moreira (2017, p. 9) consideram que “o plano de transição digital na educação é construído conjugando quatro eixos: disponibilização de equipamentos, conectividade, recursos educativos e capacitação dos professores. Sem nenhum destes vetores, há uma ferramenta incompleta”. Corroborando a visão dos referidos autores, consideramos o

programa EduTech uma ferramenta incompleta, bem como a nomenclatura Pensamento Computacional empregada para este novo componente curricular, que destoa dos conceitos atuais das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, visto que o currículo para este componente não atende aquilo que preconiza.

A BNCC traz um tópico exclusivo, denominado “As Tecnologias Digitais e a Computação” (BRASIL, 2018a) no qual fundamenta sua relevância no mundo contemporâneo. Enfatiza, ainda, que as tecnologias digitais transformaram o modo como as pessoas passaram a se comunicar, impactando a sociedade, o mundo do trabalho e, sobretudo, a formação das novas gerações.

As dimensões sugeridas para que o estudante do Ensino Médio seja capaz de resolver são questões muito complexas para sua faixa etária, e demandam preparo, muita maturidade e responsabilidade por parte do estudante, como podemos observar no documento oficial.

Na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho. São definidas competências e habilidades, nas diferentes áreas, que permitem aos estudantes: buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais; apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho; usar diversas ferramentas de *software* e aplicativos para compreender e produzir conteúdo em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade (BRASIL, 2018a).

Nas competências específicas da área de linguagens, as tecnologias são mencionadas na competência 1 e 7. Na competência 7, as habilidades são todas voltadas às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Na área de matemática, as tecnologias se apresentam diretamente nas competências 1, 2, 4 e 5. Na área de ciências da natureza, são mencionadas nas competências 1 e 3, e na competência 1 de ciências humanas e sociais aplicadas.

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção

de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

Como observamos anteriormente, as expressões utilizadas no documento oficial da BNCC denotam, em sua maioria, a autorresponsabilidade e o autoconhecimento por parte do estudante, exigindo-lhes dedicação e persistência para que desenvolvam as competências e habilidades estabelecidas no domínio das tecnologias.

Com base em Trindade e Moreira (2017, p. 13), as competências e habilidades digitais exigem uma didática e uma docência adequadas às necessidades das “mentes digitais” dos alunos, baseadas não só no conhecimento científico, curricular e pedagógico, mas também em um conhecimento tecnológico que permita conceber e utilizar os recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz.

Para tanto, as escolas devem estar preparadas e equipadas para se revestir da cultura digital e oferecer um ensino híbrido de qualidade, tanto online quanto presencial. Somente assim será possível garantir que os alunos aprendam de forma eficaz e sejam realmente preparados para o mundo digital. As políticas que previam tal preparação, como o Plano Nacional de Educação (PNE), foram ignoradas nos governos Michel Temer (2016-2019) e Jair Bolsonaro (2019-2022).

Contudo, e infelizmente, ignorar a educação não é prerrogativa exclusiva desses dois governos. Mesmo não sendo objeto específico desse artigo, entendemos como importante aludir ao fato – resultado de pesquisas como as de Peroni e Oliveira (2019) e Freitas (2018) – de que, no Brasil, a maioria dos governos não deram a importância devida à educação por livre e espontânea vontade. Outrossim, sempre que se viram forçados a cumprir os compromissos, buscaram alternativas nada formidáveis, como a privatização do ensino. Segundo Ball (2022, p. 184), “a educação pública pode ser considerada como “quebrada”, então há mais “conserto” para o setor privado fazer”. Sem vontade ou disposição para mudar esse cenário por conta própria, as últimas reformas propõem a terceirização da educação para tal fim.

A reformulação dos currículos em busca do bom aluno, de um aluno virtuoso com tantas autorresponsabilidades, tais como as previstas nas competências e habilidades trazidas da BNCC, tem sido preconizada pelos organismos internacionais como um produto em que “o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham 'liberdade' para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal” (FREITAS, 2018, p. 23).

Convém ressaltar, que dentro dos contextos de influência, a BNCC segue uma tendência mundial, a exemplo do preconizado no referencial para as competências digitais da UNESCO (2008), e da agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, que atribui à educação capacitar

os estudantes para “promover soluções inovadoras” e para que participem de “oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de qualidade, aceder a informações e conhecimentos e participar plenamente da sociedade” (UNESCO, 2018, p. 1). Sobre a interferência mundial na educação, Ball, Maguire e Braun (2021, p. 34) destacam que:

Ao longo dos últimos 20 anos ou mais, a reforma educacional tornou-se uma “epidemia” de produções globais. [...] A reforma foi tentada, em grande medida, por meio de uma proliferação de políticas. [...] Em grande medida, no Reino Unido e na Inglaterra em particular, o papel de cada escola, e, de fato, da autoridade educativa local, foi subordinado a (e por) esses imperativos de política nacional. [...] O papel e o trabalho das escolas e dos professores têm sido cada vez mais prescritos pelo Governo central. Tecnologias de políticas – gestão, mercado e performatividade – orientam a prática em direção ao que Barker (2010, p. 100) chama de “perseguição implacável do inatingível”.

Ainda dentro das tendências globais para a prática das competências necessárias para o século 21, observamos que a BNCC elenca na alfabetização fundamental o item de alfabetização em TDIC e alfabetização financeira. Já no item de competências e pensamentos complexos, o aluno deve desenvolver um pensamento focado em soluções de problemas, ser criativo, comunicativo e colaborativo. Por fim, nas características de qualidade, ele deve ser curioso, persistente, dever exercer liderança e ter consciência social e cultural, além de outras características aliadas às expectativas do mercado de trabalho.

É justamente dentro deste contexto de influência que temos como desafio a nova política para educação, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em cujo discurso a tecnologia figura como aliada para a ascensão do protagonismo do estudante. Como bem colocado por Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 53).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) carrega, em si, o sonho iluminado de universalização de direitos no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos. Sonho esse que foi apropriado pela burguesia para legitimação de seus interesses com o estabelecimento de crenças e padrões adequados em uma sociedade marcada pela desigualdade. Ocorre que, mesmo com a desigualdade como questão estruturante, a educação escolarizada pretende promover a equidade de conhecimentos compreendidos como essenciais para proporcionar uma maior igualdade de oportunidades nas disputas por um lugar no mercado de trabalho e no exercício da cidadania (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 53).

Quanto ao acesso ao conhecimento acumulado a que Cury, Reis e Zanardi (2018) se referem, acentuamos sua importância com o pensamento de Pinto (2005, p. 43) ao fazer uma

crítica sobre “a era tecnológica”. Segundo Pinto (2005, p. 45), quando o homem admite a era tecnológica, deixa de pensar o desenvolvimento da técnica de forma histórica, além de passar a ter a ilusão, propositalmente produzida, de que todos “têm a felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade”, e por pensarem a si como integrantes do crescimento tecnológico, mesmo sendo meros consumidores ou pessoas sem condições de consumir a tecnologia, “passam naturalmente à atitude de gratidão para com as potências exploradoras” (PINTO, 2005, p. 45). Portanto, reforça-se, uma vez mais, a importância do conhecimento sobre a origem e a causa de qualquer revolução.

Depois de perpassar todo o conteúdo que trouxemos ao longo deste trabalho, no qual vimos, dentre outras coisas, um Estado ausente que claramente inseriu a iniciativa privada legalmente na construção de uma política pública para a educação que beneficiasse seus produtos, o “*edu-business*”, condição contrária a que Mészáros (2008, p. 27) nos coloca, ou seja, “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Enfim, perante tais considerações, não nos sobra outra alternativa senão assumir que a BNCC é uma ferramenta do Estado para a imposição de uma ideologia mercantilista e privatista.

Isto posto, concluímos que a BNCC para o Ensino Médio não contempla a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como forma de inclusão dos jovens no mundo digital. Não da forma como a política está posta no texto oficial, naturalizada como possível a partir dos esforços individuais, “em um discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso” (BALL, 2022, p. 160). Portanto, e corroborando Vieira, cabe a nós a tarefa de superarmos o estágio da inocência.

A despeito de todas as proposições esteticamente bem redigidas no documento da BNCC e no Referencial Curricular do Estado do Paraná, nos deparamos novamente com as barreiras dos investimentos que garantam o sucesso de uma política pública em educação voltada a atender os avanços vertiginosos das tecnologias digitais. Enquanto não houver a retomada de investimentos maciços na educação pública e não diminuirmos as desigualdades sociais e econômicas, a proposta da BNCC e do Novo Ensino Médio e suas tecnologias ficarão no campo da utopia. Observamos que o discurso remonta à prática do Estado se eximir de suas responsabilidades nesse processo, relegando-as aos sujeitos da ação, professor e aluno, ao lhes atribuir um perfil pronto e pré-determinado sem considerar o seu contexto socioeconômico e cultural, tampouco a formação e as condições de trabalho.

Em seu discurso, a BNCC prevê que todos os alunos precisam ter uma visão crítica sobre o uso das tecnologias. Concordamos, mas não da forma como é trazida. Diante desta

problemática, corroboramos o argumento de Pinto (2005), segundo o qual o homem tem que ter a consciência, a visão crítica de que é ele quem regula a linha de produção e não a máquina que ele criou, para tanto, afirma que, mesmo diante das desigualdades, a classe trabalhadora tem condições de buscar mudar sua condição social através do “trabalho mais elaborado, o domínio da máquina e a apropriação social da tecnologia” (PINTO, 2005, p. 72). Logo, devemos abandonar essa visão ingênua de que só o dono da tecnologia pode evoluir, e assumir uma visão crítica, na qual todos devem evoluir igualmente.

Temos consciência de que precisamos, sim, transformar nosso aluno do Ensino Médio em cidadão crítico e não ingênuo no uso das TDIC. Contudo, devemos superar o escopo determinado no documento oficial – que já traz prontas e acabadas as aprendizagens essenciais que os estudantes da Educação Básica devem aprender em cada modalidade e etapa de ensino para todo o território nacional. Precisamos trabalhar com eles para que sejam mais do que meros consumidores, para que tenham condições de consumir a tecnologia. Somente assim poderemos nos emancipar dessa visão ingênua e de um mundo tecnológico excludente amparado por um sistema educacional que reforça essa condição.

Em virtude da pandemia mundial de SARS-CoV-2 em 2020, responsável pela afecção da Covid-19 e pelo estado de isolamento e distanciamento social imposto por dois anos, fomentou-se na educação a instauração de inúmeras formas de ações remotas de contato, ensino e aprendizagem. Durante esse período extraordinário, professores da Educação Básica experimentaram mais recursos da tecnologia digital e virtual. Apesar do abismo já imaginável quanto ao acesso à recursos tecnológicos e à falta de conexão de professores e estudantes, conseguimos avançar na implantação dos componentes curriculares que estimulam as teorias e práticas educacionais do mundo digital, passando a articular e dialogar melhor com os jovens do Ensino Médio. Uma geração que nasceu envolta na oferta de muita tecnologia digital, embora nem todo estudante tenha acesso a ela, seja no ambiente escolar ou no próprio lar.

A pandemia nos fez reconhecer que hoje são “[...] inúmeras as ferramentas que podem ser encontradas *on-line* com o objetivo de facilitar, potenciar ou enriquecer o processo de ensinar e aprender” (TRINDADE; MOREIRA, 2017, p. 51).

De acordo com essa concepção, e retomando ao autor Pinto (2005, p. 68), segundo o qual o homem está sempre em evolução, pois “a tecnologia de cada fase histórica permite a ampliação da capacidade humana de domínio da natureza, com as correlatas elaborações teóricas”, e a capacidade de “invenção de instrumentos de ação, materiais ou teóricos, não estaciona”, acreditamos ser capazes de romper com as barreiras físicas das condições ideais na

educação, mesmo que somente no sentido de nos transformar e transformar nossos estudantes para o uso crítico e não ingênuo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Que nesse momento histórico das competências digitais não seja diferente, que possamos, juntamente com os nossos alunos, compreender que somos os criadores de todas as tecnologias e que ela deve estar a serviço de todos. Enfatizamos a importante tarefa de “não perdermos de vista a causa das desigualdades e o papel que a educação pode desempenhar na sua redução” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 54). É precisamente na escola que temos a oportunidade de utilizar a criatura digital do homem para diminuir as diferenças de acesso e oportunidades entre nós.

Por fim, temos a clareza da importância da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no currículo do Ensino Médio, e reconhecemos, ainda, que a BNCC contempla várias iniciativas que nos conduzem à superação de muitos problemas. Contudo, tanto a BNCC como o Novo Ensino Médio são instrumentos ainda recentes e extremamente complexos. Portanto, sua análise não se esgota neste trabalho.

7 CONCLUSÃO

A proposta deste trabalho consiste em pesquisar como a BNCC do Ensino Médio contempla a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como instrumento de inclusão dos jovens no mundo digital. Para tanto, utilizou como metodologia de análise o Ciclo de Política de Stephen Ball e demais colaboradores, uma vez que, sendo a BNCC a política pública mais recente para Educação Básica no país, é de suma importância utilizar uma metodologia que possibilite analisá-la desde sua concepção até sua implantação.

Os autores propõem cinco contextos para análise de uma política: (i) o contexto da influência; (ii) da produção do texto; (iii) da prática; (iv) dos resultados e efeitos; e (v) contexto da estratégia política. Entretanto, o trabalho abordou apenas os primeiros contextos, da influência e da produção de texto, devido ao curto tempo de implantação da BNCC que não nos permite vivência suficiente para uma análise que englobe todos os outros contextos. Assim, sugere-se como proposta de pesquisa futura a continuidade dessa metodologia na análise dos efeitos da BNCC ao longo de sua implantação e prática no âmbito dos contextos metodológicos descritos.

A análise conjuntural permite afirmar que, apesar da BNCC para o Ensino Médio ter sido implantada em 2018, vem sendo pensada desde a Constituição Federal de 1988, passando nesse período por diversos processos histórico-sociais que influenciaram sua construção e formulação.

Por tais motivos, procedemos à uma análise bibliográfica para o resgate histórico de como a regulamentação da educação vem sendo tratada no país desde a primeira Constituição Federal, o que permite constatar que a educação sempre foi uma pauta de lutas pelas categorias envolvidas e de negação por grande parte dos governantes.

Sobre os referenciais teóricos utilizados na pesquisa, fundamentaram a análise pesquisadores como Demerval Saviani (2018), Eneida Shiroma e Olinda Evangelista (2007), Luiz Carlos de Freitas (2018), István Mészáros (2008), dentre outros, responsáveis por formular uma interpretação crítica do papel do Estado ao longo dos anos. Segundo eles, atualmente o Estado é uma máquina que produz desigualdades, na qual os ricos se beneficiam das riquezas da sociedade enquanto os pobres são excluídos e marginalizados.

O Estado tem uma função fundamental nas políticas públicas, sobretudo na educação. No campo da educação, o poder estatal reside na definição de que tipo de ensino será ministrado, bem como nos requisitos das escolas e dos professores. Outrossim, é responsabilidade do

Estado elaborar os currículos e estabelecer os conteúdos ministrados, além de assegurar que todos tenham recursos e acesso à uma educação de qualidade.

Como resultado da atitude dos governos pesquisados, observou-se que a maioria deles manteve as políticas de exclusão ao beneficiar apenas parcialmente a população, visto que postulam o uso de recursos e ferramentas, em especial as tecnológicas, mas não conseguem provê-los com homogeneidade em todas as regiões do país.

Em suma, o Estado tem relegado uma parte considerável das responsabilidades inerentes à educação às instituições privadas. Como resultado, a educação tornou-se uma atividade comercializada cujo objetivo é obter lucro em detrimento da eficiência estatal.

Ao tratarmos da educação nas constituições federais, detectamos que nos textos oficiais ela é assegurada mediante ações afirmativas que visam reduzir desigualdades sociais e promover o acesso ao ensino de qualidade. No entanto, a realidade brasileira é marcada por enormes desigualdades sociais, o que torna a efetivação do direito à educação uma tarefa árdua. Até a Constituição de 1988, testemunhamos um longo e moroso percurso histórico iniciado com a Constituição Federal de 1824, ainda no Brasil Império.

De forma paulatina, com muitas lutas, a educação ganhou espaço a cada governo. O Brasil Império apresentava uma educação elitista, voltada apenas para os filhos da nobreza e da alta classe social. A educação pública era precária e não oferecia os mesmos recursos e oportunidades que a educação privada. Com a Proclamação da República em 1889, houve uma mudança radical no sistema educacional brasileiro. A Constituição de 1889 determinou que todos os brasileiros tivessem o direito à educação e que o Estado deveria prover essa educação de forma gratuita e obrigatória.

A partir desse marco, diversas leis foram criadas para regulamentar o funcionamento das escolas públicas e garantir o acesso de todos à educação. Entretanto, tais leis não foram operacionalizadas e a educação de qualidade continuou sendo um privilégio da elite. A situação só foi revertida de fato com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, responsável por estabelecer o ensino obrigatório e gratuito para todos os brasileiros.

Porém, a educação retrocedeu drasticamente a partir do golpe militar de 1964, quando houve uma nova paralisação nos projetos em andamento – e que visavam uma educação popular. Na Constituição de 1967 – que substituiu a de 1946 – a educação básica teve uma clara orientação ideológica e política. Os militares assumiram o controle da educação com o objetivo de formar cidadãos obedientes e acríticos.

A política educacional adotada pelo regime militar resultou no aumento do analfabetismo e da evasão escolar. Além disso, o sistema educacional ficou cada vez mais elitista, privilegiando aqueles que tinham condições de pagar por uma educação de qualidade. Com isso, as desigualdades sociais se acentuaram, o que afetou diretamente o desenvolvimento do país. Embora tenha sido derrubado há mais de 30 anos, o regime militar deixou um legado oneroso à sociedade brasileira. Os problemas estruturais da educação persistem até hoje e são um dos principais obstáculos para o desenvolvimento do país.

A educação no Brasil passou por diversas transformações, sempre marcadas por lutas e conquistas até a Constituição Federal de 1988, consolidada no governo de José Sarney. O primeiro presidente civil após a ditadura militar, embora tenha mantido o modelo educacional herdado do regime anterior, não conseguiu barrar uma série de mudanças cujos resultados foram muito positivos. O Estado passou a assumir a responsabilidade pela educação e estabeleceu os percentuais e fontes de financiamento para a manutenção do ensino.

No entanto, apesar das mudanças introduzidas pela Constituição de 1988, o acesso à educação ainda é um desafio para muitas pessoas no Brasil. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) cerca de 6,6% de brasileiros de 15 anos ou mais são analfabetos, o que significa que 11 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. Quando a pesquisa se refere as pessoas acima de 25 anos que não finalizaram a educação básica obrigatória, o número passa de 48% da população em 2019.⁴⁵

Dados como esses mostram que, apesar dos avanços trazidos pela legislação, que garante a educação como direito de todos os cidadãos, ainda há muito a ser feito para que esse direito seja de fato efetivado. Ações afirmativas, como a criação de programas de inclusão social e de acesso à educação de qualidade, são fundamentais para reduzir as desigualdades sociais e promover o acesso à educação para todos.

Como resultado da mobilização da comunidade educacional e da sociedade na década de 1980, refletindo-se na Constituição Federal de 1988, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº. 9.394/1996, responsável por fixar as diretrizes e bases da educação nacional e assegurar o direito à educação a todos os cidadãos (BRASIL, 1988, 1996a).

⁴⁵ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 27 mar. 2023.

No entanto, ao longo da história, a educação tem enfrentado diversas dificuldades para ser reconhecida como um direito. A luta dos educadores e da sociedade civil organizada tem sido fundamental para garantir o acesso à educação e à melhora das condições de ensino.

A pesquisa demonstra que a educação ainda enfrenta diversos desafios, como a falta de investimento, por exemplo. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado em 2007 com o objetivo de garantir o financiamento da educação básica pública no país. Contudo, o fundo sofreu diversas alterações ao longo dos anos e não conseguiu atingir seu objetivo de forma plena devido à sua instabilidade.

Em 2020, com a Lei nº. 14.133/21, o fundo tornou-se permanente, o que representou uma importante conquista para o financiamento da educação básica no Brasil. A lei também prevê a criação de um conselho de representantes de todos os estados e municípios para acompanhar e fiscalizar o uso de recursos do fundo. Outrossim, a lei também estabelece mecanismos para a correção das distorções existentes no repasse dos recursos, assegurando o equilíbrio entre as redes públicas de ensino (BRASIL, 2021a).

Apesar das conquistas, todo o processo de normatização da educação no Brasil foi construído em conformidade com as agendas globais, e segundo a concepção de Estado mínimo e do ideário de governo empreendedor, aliado às decisões e consensos estabelecidos nas conferências da Organização das Nações Unidas – ONU e, no caso da educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a UNESCO.

As conferências são patrocinadas por organismos internacionais e constituem um espaço de articulação e de relações de poder. Políticas atuais, como a BNCC, resultam de intervenções da UNESCO, que tem no Banco Mundial (BM) e no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) seus maiores investidores. Esses organismos têm como objetivo manter a dependência e o poder de atuação nas políticas educacionais – sobretudo nos países periféricos.

Diante de todo o levantamento, evidenciou-se nitidamente o quanto as TDIC para a educação no Brasil carregam consigo as influências internacionais desde suas primeiras inserções. Apresentamos, na seção cinco, reflexões sobre o sentido da tecnologia com base em Álvaro Vieira Pinto, autor que apontava uma consciência ingênua sobre a tecnologia, disseminada sobretudo entre a classe trabalhadora. Vimos que isso não mudou muito, uma vez que continuamos a nos maravilhar com as tecnologias desenvolvidas pelos países dominantes,

nos contentando apenas em utilizar os seus descartes. Não menos importante, seguimos sem desenvolver nossas próprias tecnologias.

Em alguma proporção, podemos aplicar a mesma lógica aos espaços comunitários e às escolas públicas, uma vez que seus beneficiários, via de regram, provêm de classes mais vulneráveis com pouco acesso ao mundo tecnológico e ao mundo do consumo. Isso significa que as pessoas que vivem à margem da sociedade são geralmente subjugadas às necessidades das classes mais elevadas, carregando uma cultura que não é delas e ficando sujeitas às influências da classe dominante. Nesse contexto, não mais vulneráveis à manipulação e à exploração.

Uma das formas de combate a esse problema consiste em preparar os estudantes das escolas públicas para que assumam uma visão crítica sobre a tecnologia e, ao mesmo tempo, em conscientizá-los e capacitá-los para um uso correto das TDIC, de modo que possam equiparar-se aos estudantes oriundos de classes mais favorecidas.

Para além do acesso, nossos estudantes do Ensino Médio precisam ter clareza de que podem mudar a realidade pela ação dos que têm a necessidade de alterar o *status quo* imposto pelas classes dominantes desde a colonização. E isso é possível com a mediação do trabalho mais elaborado, o domínio da máquina e a apropriação social da tecnologia digital.

A escola é um espaço em que a tecnologia deve ser mais do que apenas oferecer recursos e ferramentas, ela também deve ter uma dimensão pedagógica que permita aos alunos aprender os fundamentos de sua atividade técnico-científica.

Dessa forma, eles estarão mais preparados para lidar com as mudanças de que a sociedade carece. Resgatando o argumento de Kenski (2012, p. 22) sobre as mudanças que a qualificação profissional sofre a cada nova tecnologia sem que haja uma atualização da escola de forma simultânea, “o estudante fica para trás no processo de evolução das profissões que disputam o mercado”.

Por fim, as mudanças no mundo tecnológico estão cada vez mais velozes e sofisticadas, o que demanda uma constante atualização em qualquer área de atuação. Contudo, mesmo que todos sejam responsáveis pela disseminação do saber, ainda cabe à educação exercer seu protagonismo.

Porém, a falta de infraestrutura tecnológica limita o acesso às informações e dificulta o desenvolvimento de novas metodologias de ensino. A infraestrutura tecnológica é um investimento que deve ser feito pelo poder público.

O acesso às ferramentas tecnológicas é um direito de todos os alunos, independentemente da escola que frequentam. Só assim é possível afirmar que a tecnologia desempenha um papel fundamental na educação.

É exatamente a falta de investimento em tecnologia nas unidades educacionais, representada na análise teórico-histórica dessa pesquisa, que nos permite concluir a inviabilidade de cumprir as disposições da BNCC quanto à inserção do estudante do Ensino Médio no mundo digital.

O uso de tecnologia na educação tem permitido a remodelação do pensamento pedagógico, principalmente no período pós-pandemia, que culminou com mais uma reforma para o Ensino Médio e a implantação prática da BNCC. As duas políticas foram criadas com uma restrita participação popular e grande participação da iniciativa privada.

A Reforma do Ensino Médio no Brasil teve início com a criação da Medida Provisória nº. 746/2016 (BRASIL, 2016a). Tal medida foi estabelecida com o objetivo de melhorar a educação através da criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No entanto, sua articulação deixou muito a desejar, pois não contou a participação de estudantes e professores. O que significa que esses dois grupos – os mais diretamente interessados e afetados – não tiveram sequer a oportunidade de opinar sobre o conteúdo que seria abordado na nova base curricular.

Outro ponto negativo da Reforma do Ensino Médio é o fato de que ela não prevê a formação de professores para ministrar as novas disciplinas da BNCC. Como a BNCC foi criada sem a participação de professores, é provável que muitos deles não estejam familiarizados com o conteúdo das novas disciplinas, principalmente a de pensamento computacional, ministrada por professores de qualquer área que se aventurem em lecioná-la. Isso, vale ressaltar, pode ser extremamente prejudicial no processo de ensino e aprendizagem, pois se o professor não sabe ensinar, o aluno não consegue aprender.

A BNCC traz como fundamento pedagógico o desenvolvimento por competência e determina as aprendizagens essenciais que os estudantes da Educação Básica devem possuir em cada modalidade e etapa de ensino para todo o território nacional. Estando a pedagogia das competências relacionada ao trabalho, suas práticas educativas ajudam a legitimar o estatuto do trabalho qualificado, porém, ainda demanda muitos recursos para viabilizar esse processo.

A lógica mercantilista da educação favorece aqueles que estão em posições de poder no interior de um processo perverso que, ao fim e ao cabo, prejudica os trabalhadores, uma vez que se veem excluídos do processo de atualização digital e de formação continuada nesse contexto. Tal constatação nos permite afirmar, uma vez mais, que, isoladamente, a política da Base Nacional Comum Curricular para o Novo Ensino Médio não é suficiente para incluir digitalmente os jovens no novo contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. O impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. **Senado Notícias**, 28 dez. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- ALVES, Giovanni Antonio Pinto. A natureza contraditória do Estado capitalista na era da financeirização. **Estud. sociol.**, Araraquara, v. 4, n. 6, p. 149-153, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.
- ARAI, Noriko H. Can a robot pass a university entrance exam? **Youtube**, 23 set. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BXcFEhI7ynM&t=43s>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2021.
- BALL, Stephen John. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2022.
- BALL, Stephen John; BOWE, Richard. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **J Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BASSO, Silvia Eliane de Oliveira. **Educação a Distância no Ensino Médio: política educacional, tecnologia e a essência humana do trabalho em Gramsci**. 2021. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.
- BASSO, Silvia Eliane de Oliveira; COSTA, Maria Luisa Furlan; SANTOS, Renata Oliveira. Educação a distância no ensino médio. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 6, n. 3, p. 154-170, set./dez. 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824). Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Carta de Lei de 25 de Março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. **Coleção de Leis do Império do Brasil**: p. 7, v. 1. Rio de Janeiro, 22 abr. 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 3 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº. 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. **Coleção de Leis do Império do Brasil**: p. 15, v. 1. Rio de Janeiro, 12 ago. 1834. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 3 jul. 2022.

BRASIL. [Constituição (1891)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 3 abr. 2022.

BRASIL. [Constituição (1934)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). **Diário Oficial da União**: Seção 1. Rio de Janeiro, 19 nov. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. [Constituição (1946)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). A Mesa da Assembléia Constituinte promulga a Constituição dos Estados Unidos do Brasil e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, nos termos dos seus arts. 218 e 36, respectivamente, e manda a todas as autoridades, às quais couber o conhecimento e a execução desses atos, que os executem e façam executar e observar fiel e inteiramente como neles se contém. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Rio de Janeiro, 19 set. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 11429. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1967)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. O Congresso Nacional, invocando a proteção de Deus, decreta e promulga a seguinte. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 24 jan. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 10369. Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 6377. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº. 5, de 2 de março de 1983**. Dispõe sobre a eleição direta para presidente e vice-presidente da república. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1983. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/18035>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1. Brasília, DF, 5 ago. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº. 15, de 2015**. Comissão especial que torna permanente o FUNDEB/Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1198512>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1. Brasília, DF, 23 set. 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 15 dez. 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 30 maio 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1. Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: <https://www2.camara.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 14 jul. 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/le i/113467.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº. 15, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 146. Brasília, DF, 21 dez. 2017d. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152017.pdf?query=BNCC. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 41-44. Brasília, DF, 22 dez. 2017e. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 abr. 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº. 15, de 4 de dezembro de 2018. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 33. Brasília, DF, 17 dez. 2018b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152018.pdf?query=PLENA. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Portaria nº. 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 94. Brasília, DF, 29 dez. 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Resolução nº. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 21-24. Brasília, DF, 13 nov. 2018d. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/11/RESOLUCAO-MEC-No-3-DE-21-DE-NOVEMBRO-DE-2018.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Resolução nº. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 120-122. Brasília, DF, 18 dez. 2018e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rc-p004-18/file>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº. 65, de 2019**. Acrescenta o art. 212-A à Constituição Federal, para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e revoga o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019a. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:senado:federal:proposta.emenda.constitucional;pec:2019;65>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 46-49. Brasília, DF, 22 dez. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 27 ago. 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020**. Brasília, DF: INEP, 2020b.

BRASIL. Lei nº. 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 4. Brasília, DF, 19 ago. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº. 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 32. Brasília, DF, 1 jun. 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº. 26, de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto Sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020e. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/143611>. Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. . **Diário Oficial da União**: Seção 1, Extra C. Brasília, DF, 25 dez. 2020f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº. 14.133, de 1 de abril de 2021. Lei de Licitações e Contratos Administrativos. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 2. Brasília, DF, 1 abr. 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.133-de-1-de-abril-de-2021-311876884>. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Lei nº. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 4 ago. 2021b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 2, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 51. Brasília, DF, 6 ago. 2021c. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne-cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Resolução nº. 1, de 27 de julho de 2022. Aprova as metodologias de aferição das condicionalidades de melhoria de gestão para fins de distribuição da Complementação VAAR, às redes públicas de ensino, para vigência no exercício de 2023 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 82. Brasília, DF, 28 jul. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-27-de-julho-de-2022-418326611>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CAETANO, Maria Raquel Caetano; PERONI, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo, projetos em disputa. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-26, maio/ago. 2022.

CARVALHO, Carlos Eduardo. As origens e a gênese do Plano Collor. **Nova econ.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 101-134, abr. 2006.

CEPÊDA, Vera Alves. Contexto político e crítica à democracia liberal: a proposta de representação classista na constituinte de 1934. **Perspectivas**, São Paulo, v. 35, p. 211-242, jan./jun. 2009.

CORDÃO, Michelly Pereira de Sousa. **O jogo político da democracia: lutas simbólicas na “redemocratização” brasileira (1984-1985)**. 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

COSTA, Daianny Madalena. O Projeto Político-Pedagógico: considerações acerca da gestão para a autonomia da escola. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 218-232, jan./abr. 2021.

COSTA, Michelle Cristina. A inserção de atores privados no sistema educacional do Estado do Paraná (2019-2022) e a ressignificação do direito à educação. *In*: DOMICIANO, Cassia Alessandra; PIRES, Daniela de Oliveira; PALÚ, Janete; ARBIGAUS, Joélma de Souza (org.). **Processos de privatização da educação pública brasileira: diálogos entre pesquisadores**. Itapiranga: Schreiber, 2022. p. 71-90.

CROSSO, Camilla; AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 10, n. 20, p. 3-17, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Base Nacional Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educ. Soci.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, dez. 2010.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educ. Soci.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

DRUMMOND, Rivadávia. **Fazendo a inovação acontecer: um guia prático para você liderar o crescimento sustentável da sua organização**. São Paulo: Planeta, 2018.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FERNANDES, Carla Montuori; ARTICO, Tamiris; OLIVEIRA, Luiz Ademir. O *impeachment* de Dilma Rousseff (PT) no telejornalismo: o uso da narrativa jurídica no Jornal Nacional. **Revista Novos Olhares**, v. 9, n. 2, p. 34-44, ago./dez. 2019.

FINEDUCA. Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. **Depois da destruição da Amazônia, agora querem acabar com a Educação**: A PEC 13/2021 do Senado e o calote à educação premiado. Posicionamento público, 2021. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/manifestacao-depois-da-destruicao-da-amazonia-agora-querem-acabar-com-a-educacao-a-pec-132021-do-senado-e-o-calote-a-educacao-premiado/> Acesso em: 22 out. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: novas direitas, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, William de Jesus Costa. **Concepção de Estado em Maquiavel e Hegel**: Trabalhos de Teoria Geral do Estado. São Paulo: FCDA, 2019.

GATTI, Bernardete; SHAW, Gisele Soares Lemos; PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz. Perspectivas para Formação de Professores Pós Pandemia: Um Diálogo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 511-535, abr./jun. 2021.

GRINSPUN, Míriam P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HARARI, Yuval Noah. Sapiens. **Uma breve história da humanidade**. Tradução de Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2017.

IANNI, Octavio. Globalização e crise do Estado-Nação. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 4, n. 6, p. 129-135, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 27 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Competências Gerais da BNCC**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em: 4 jan. 2023.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 28, p. 119-137, jan./jun. 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus. 2012.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Aléssio Costa; GARCIA, Luiz Miguel Martins (org.). **Educação em movimento: o direito universal, as transformações e possibilidades durante e após a pandemia**. São Paulo: Fundação Santilana, 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-9, jan./dez. 2021.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan. 2018.

MALUF, Sahid. **Teoria geral do Estado**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Coimbra, Portugal: Atlântida Ed., 1935.

MARQUES, Rosa Maria; XIMENES Salomão Barros; UGINO Camila Kimie. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 526-547, set. 2018.

MEDICI, Rita. Gramsci e o Estado: para uma releitura do problema. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 29, p. 31-43, nov. 2007.

MENDES, Gabriel Gutierrez. O impeachment de Dilma Rousseff e a instabilidade na AL 257. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v.49, n. 1, p. 253-278, mar./jun. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo? **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 27, p. 621-636, set./dez. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: O porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 85-109, nov. 2011.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológico da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 477-485, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Base Nacional Comum Curricular e as Perspectivas da formação de professores de Educação Física. *In*: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – CONPEF,9., 2019, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Conpef, 2019. p. 1-22.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia Educacional**: uma visão política. Petrópolis: Vozes, 1993.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

NUNES, Ione Cristina Vieira; BRAGA, Lucelma Silva. A reforma da Educação Superior no Brasil: da herança neoliberal de FHC ao legado de Lula. **Revista Desafios**, Palmas, v. 3, n. 1, p. 68-79, out. 2016.

OLIVEIRA, Thyciane Santos; BARRETO, Laís Karla da Silva; EL-AOAR, Walid Abbas; SOUZA, Lieda Amaral de; PINHEIRO, Leonardo Victor de Sá. Cadê meu celular? Uma análise da nomofobia no ambiente organizacional. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 57, n. 6, 634-635, nov./dez. 2017.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração de Incheon. 2015. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>. Acesso em: 19 de jan. de 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Marco de Parceria das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (2017-2021)**. Brasília, DF: ONU, 2016. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/52529-marco-de-parceria-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel-2017-2021>. Acesso em: 15 set. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Brasília, DF: ONU, 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 19 jan. 2022.

OSBORNE, David; GOEBLER, Ted. **Reinventando o Governo**: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. 10. ed. Brasília, DF: MH Comunicação, 1998.

PARANÁ. Secretaria e Estado da Educação do Paraná. 2008. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

PARANÁ. **Portaria nº. 04 de 16 de fevereiro de 2018**. Prorroga o prazo para conclusão dos trabalhos de Comissão de Processo Administrativo Disciplinar. Curitiba: Tribunal Regional Eleitoral do Paraná, 2018.

PARANÁ. Secretaria e Estado da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf. Acesso em: 3 jan. 2023.

PARANÁ. Secretaria e Estado da Educação. **Caderno de Itinerários Formativos**. Curitiba: SEED/PR, 2022. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/caderno_itinerarios_formativos2022.pdf. Acesso em: 7 jan. 2023.

PEDRO, Demo. **Plano Nacional de Educação: uma visão crítica**. Campinas: Papirus, 2016.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 382 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan./mar. 2019.

PINHO, Rodrigo Rebelo. **Da organização do Estado, dos poderes e histórico das constituições**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

PINTO, Alvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

POMPE, Carlos. Avanço da política educacional nos governos Lula e Dilma. **Contee – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino**, 13 ago. 2018. Disponível em: <https://contee.org.br/avanco-da-politica-educacional-nos-governos-lula-e-dilma/>. Acesso em: 7 jun. 2022.

PORTUGAL, Julyana Peres Carvalho. A Reforma do Ensino Médio e a revogação da Lei 11.161/2005: o novo cenário do espanhol no Brasil. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, Córdoba, Argentina, v. 12, n. 12, p. 144-169, out. 2020.

PRATES, Giorgia; RUGGI, Lennita Oliveira; SILVA, Monica Ribeiro da; MACHADO, Valéria Floriano (org.). **Ocupar e resistir: memórias de ocupação – Paraná 2016**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando (org.). **Tecnologias para transformar a educação**. São Paulo: Artmed, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel Pedagogia do vírus**. Coimbra, Portugal: Edições Almeida S.A, 2020.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da Educação Básica: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, v. 67, n. 31, p. 36-49, jan. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. São Paulo: Lamparina, 2007.

SAVIANI, Dermeval *et al.* O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 9-54.

SILVA, Euzimar Berenice Rego. **O Estado em Marx e a Teoria Ampliada do Estado em Gramsci**. 1999. 222 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

SILVA, Ilse Gomes. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 7, p. 81-94, 2001.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARTOLOZZI, Eliza; KÖRBES, Cleci. **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022.

SILVEIRA, Elisabete Cristina Cruvello da. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. **R bras. Est. pedag.**, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999.

SOARES, Alessandro. Iniciativa popular no Brasil: tendências punitivistas e dificuldades democráticas. **Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 55, p. 12-41, jul/dez. 2019.

SOARES, Marina Muniz Monteiro de Barros. **A “liquidez” do ensino médio pela lei 13.415/2017 e os desdobramentos no trabalho docente**. 2019. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2019.

SOUZA, Adriana Barreto; SILVA, Angela Moreira Domingues da. A organização da justiça militar no Brasil: Império e República. **Estud. hist.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 58, p. 41-69, maio/ago. 2016.

STANGE, Carlos Eduardo Bittencourt. **BNCC, Ensino Médio, Formação de Professores**. 4 jun. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w4146Ex8q78>. Acesso em: 4 ago. 2022.

TINOCO, Alexandre Motta. As práticas institucionais do poder judiciário brasileiro: da Primeira República à Constituição Federal de 1934. **Legis Augustus**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 129-150, jan./jun. 2014.

TONELO, Iuri. **No entanto, ela se move**: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

TRINDADE, Sara Dias; MOREIRA, José Antônio. Competências de aprendizagem e tecnologias digitais. 2017. In: MOREIRA, José Antônio; VIEIRA, Cristina Pereira (org.). **eLearning no Ensino Superior**. João Pessoa: CINEP, 2017. p. 9-53.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 5 dez. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A **UNESCO no Brasil**: consolidando compromissos. Brasília, DF: UNESCO, 2004. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-unesco-no-brasil-consolidando-compromissos>. Acesso em: 10 jun. 2022.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. **ICT Competency Standards for Teachers: Implementation guidelines**. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156209>. Acesso em: 12 jan. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório Anual da UNESCO no Brasil de 2018**. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367204_por. Acesso em: 13 fev. 2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 a III) em 10 de dezembro 1948. Brasília, DF: UNICEF, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 dez. 2022.

VARGAS, Milton. **Metodologia da pesquisa tecnológica**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

VARGAS, Milton. Técnica, tecnologia e ciência. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, n. 6, p. 178-183, 2003.