

**O Todos Pela Educação e as tecnologias educacionais nas  
políticas públicas: uma discussão crítica**

**Everyone for Education and educational technologies in  
public policies: a critical discussion**

**Todos por la Educación y las tecnologías educativas en las  
políticas públicas: una discusión crítica**

**Renata Francisco Dias<sup>1</sup>**

**Artigo científico**

**Linha de pesquisa: Política, Planejamento e Gestão da Educação**

**Resumo**

Este artigo problematiza a relação entre as tecnologias digitais e a educação sob um olhar crítico. Assim, foi realizada uma revisão da literatura sobre o uso das tecnologias na educação tendo Andrew Feenberg (2003, 2008, 2012), Neil Selwyn (2017) e Raquel Barreto (2009, 2012, 2018) como referência. Sob o aporte teórico de Michael Apple (2009), buscou-se discutir as relações de poder que emergem ao se pensar o currículo no Brasil quando atravessado pelas tecnologias. Para contextualizar a educação e a influência do empresariado junto ao poder público, sob a orientação da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), foi analisado o documento "Tecnologias na educação – Recomendações para a transformação digital da Educação Pública Brasileira" publicado em 2022 pelo Todos Pela Educação. O discurso proferido adere aos princípios neoliberais e legitima a percepção das tecnologias sob seus interesses. Espera-se que esta pesquisa contribua para estudos posteriores que investiguem o atual movimento do empresariado na educação pública brasileira.

**Palavras-chave:** Tecnologias educacionais; Todos Pela Educação, Análise Crítica do Discurso.

**Abstract**

This article critically examines the relationship between digital technologies and education. It conducts a literature review on the use of technologies in education, drawing on the works of Andrew Feenberg (2003, 2008, 2012), Neil Selwyn (2017), and Raquel Barreto (2009, 2012, 2018) as primary references. Grounded in the theory of Michael Apple (2009), the study aims to discuss the power dynamics that arise when considering the curriculum in Brazil in the context of technologies. To contextualize education and the influence of market interests on public policy, following the guidelines of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001), the study analyzed the document "Tecnologias na educação –

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Doutoranda em Educação pelo Proped/ UERJ, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (CPII), Especialista em Educação em Direitos Humanos (UNIFESP), jpgrsdias@yahoo.com.br.

Recomendações para a transformação digital da Educação Pública Brasileira" published in 2022 by Todos Pela Educação. The discourse presented aligns with neoliberal principles, legitimizing the perception of technologies within their interests. This research aims to contribute to future studies investigating the current involvement of the market sector in Brazilian public education.

**Keywords:** Educational technologies; Todos Pela Educação; Critical Discourse Analysis.

### Resumen

Este artículo examina de manera crítica la relación entre las tecnologías digitales y la educación. Se realiza una revisión de la literatura sobre el uso de tecnologías en la educación, utilizando las obras de Andrew Feenberg (2003, 2008, 2012), Neil Selwyn (2017) y Raquel Barreto (2009, 2012, 2018) como referencias principales. Basándose en el marco teórico propuesto por Michael Apple (2009), el estudio tiene como objetivo discutir las dinámicas de poder que surgen al considerar el currículo en Brasil en el contexto de la integración tecnológica. Para contextualizar la educación y la influencia de los intereses empresariales en las políticas públicas, siguiendo las pautas del Análisis Crítico del Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), se analizó el documento "Tecnologias na educação – Recomendações para a transformação digital da Educação Pública Brasileira" publicado en 2022 por Todos Pela Educação. El discurso presentado se alinea con los principios neoliberales, legitimando la percepción de las tecnologías dentro de sus intereses. Esta investigación tiene como objetivo contribuir a futuros estudios que investiguen la actual participación del sector empresarial en la educación pública brasileña.

**Palabras clave:** Tecnologías educativas; Todos Pela Educação, Análisis Crítico del Discurso.

## 1 Introdução

A presença das tecnologias<sup>2</sup> é uma realidade para grande parte da sociedade atual e, de certa maneira, inaugura uma nova perspectiva de ser e estar no mundo. O desenvolvimento tecnológico traz consigo uma série de questionamentos e reflexões que envolvem não só os possíveis impactos decorrentes da facilidade de acesso a informações que estão em constante mudança, mas também as novas formas pelas quais as pessoas passaram a se relacionar e interagir entre si e com o meio.

Estas questões fazem parte do cotidiano dos sujeitos em diversos segmentos da sociedade inclusive nas escolas, que estão repletas de recursos, plataformas e aplicativos digitais (SELWYN, 2017) e desencadeiam assim, em discussões que interessam especificamente a este estudo.

Considerando o atual panorama acerca da temática do currículo e o caráter político que abarca esta questão, a abordagem aqui adotada concebe uma leitura crítica sobre como as tecnologias se relacionam com o contexto educacional e como fazem parte das relações de poder nele imbricadas (SELWYN, 2017).

---

<sup>2</sup> Neste estudo, o termo tecnologia está relacionado às tecnologias digitais.

Ainda que este não seja um tema de problematização recente, nos últimos anos, as tecnologias digitais têm tido maior espaço nos debates que envolvem programas de governo e políticas educacionais, que geralmente apontam para o uso das tecnologias como associadas à inovação ou à educação de qualidade.

Em vista disso, o movimento deste estudo busca situar a atuação dos diferentes atores que interferem neste jogo de poder e os interesses nele implícitos, com destaque para a atuação de grandes grupos empresariais, mais especificamente para a influência que envolve o grupo “Todos pela Educação” (TPE).

O empresariado passou a ter participação mais efetiva na elaboração de políticas públicas no Brasil a partir da década de 90, com o espraiamento da ofensiva neoliberal no país e, apesar da criação do TPE ser posterior aos anos 2000, vários apoiadores desta organização já faziam parte do cenário político.

Assim, um dos objetivos aqui apresentados busca articular a influência resultante desta conjuntura com as propostas que emergem do empresariado para orientar a elaboração de políticas públicas voltadas para a tecnologia educacional, parte integrante das orientações curriculares que regulam a educação do país.

O estudo aqui empreendido tem como ponto de partida um aprofundamento crítico sobre as tecnologias e o currículo. Intenciona compreender o movimento que ampliou a interlocução de grupos empresariais junto ao governo, especialmente na elaboração das políticas educacionais para, posteriormente, analisar os interesses que se articulam com as proposições deste grupo no âmbito da educação pública.

Para fundamentar a discussão aqui proposta, com base no referencial metodológico da Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough, foi analisado o documento “Tecnologias na educação – Recomendações para a transformação digital da Educação Pública Brasileira” publicado pelo TPE em outubro de 2022 que contribuiu para que fosse possível perceber os meandros presentes nesse discurso como prática constitutiva de sentidos congruentes aos interesses neoliberais.

## **2 Fundamentação teórica**

### **2.1 Os sentidos da tecnologia e a sua relação com a educação.**

Pela necessidade de se pensar a relação entre tecnologia e educação sob uma perspectiva crítica, Barreto (2018) destaca a importância de que sejam considerados três aspectos distintos nos sentidos produzidos a partir desta articulação.

Inicialmente, a autora discute o uso das tecnologias como elemento que agrega valor às práticas docentes. Considera ainda a sua utilização como um instrumento supostamente inovador que, na verdade, reproduz o mesmo trabalho. Em um terceiro aspecto, aborda o uso das tecnologias em substituição ao trabalho docente, seja integralmente, onde o professor torna-se desnecessário, ou parcialmente, quando o professor tem a sua função deslocada para um facilitador ou mediador.

Outro elemento fundamental trazido por Barreto (2018), envolve as questões políticas que atravessam este processo e se materializam nas políticas públicas que frequentemente convocam o uso intensificado das tecnologias na educação.

Esta discussão conduz ao “determinismo tecnológico” (WOOD, 2003), que concebe o uso das tecnologias na educação como inevitável. É a propagação desta concepção impulsionada pelas políticas públicas que contribui para que esta relação se estabeleça como inquestionável e descolada da sua problematização crítica.

São estas mesmas políticas que, de acordo com Feenberg (2003, 2008, 2012) contribuem para o “fetichismo da tecnologia”<sup>3</sup>, que ao invés de considerar o caráter social do seu uso, preconiza a sua dimensão técnica. Além disso, o autor discute a impossibilidade de neutralidade ao se abordar o tema, já que a sua utilização pressupõe uma intencionalidade prévia, especialmente em contexto escolar.

Neste sentido, este estudo compreende a tecnologia como resposta ao desenvolvimento de uma sociedade que a produz, ao mesmo tempo em que é moldada por ela. Assim, considera o seu aspecto cultural, assumindo as tecnologias como produtoras de sentidos já que, por meio delas, comportamentos e visões de mundo são configurados enquanto atuam diretamente na produção de subjetividades.

Discutir a relação entre educação e tecnologia, inevitavelmente pressupõe a compreensão de que a perspectiva pela qual ela se estabelece reflete nos sentidos que serão produzidos a partir dela, e que estão na centralidade das disputas inerentes à sua dimensão política, tal qual Feenberg (2008) e Selwyn (2017) propõem.

## 2.2 Todos Pela Educação e as interlocuções com o poder público

---

<sup>3</sup> Feenberg (2003) utiliza o conceito marxista de fetiche da mercadoria como referência, ao abordar a relação entre fabricantes e consumidores ao se estabelecer o preço das mercadorias que passam a ser considerados reais. Assim, estabelece uma relação com o uso das tecnologias quando aplicadas à educação.

A década de 90 foi um período de grande importância para que os ideais do neoliberalismo se alastrassem no Brasil não apenas por questões internas, mas também por pressões externas de países centrais (com destaque para os EUA) que passaram a impor um novo pensamento econômico alinhado aos seus princípios, como consequência de uma dinâmica de nível mundial (PINHEIRO, 2018).

Segundo Saviani (2011), as medidas consideradas “necessárias” aos países periféricos, como política de equilíbrio fiscal, estabilização econômica, desregulação dos mercados, abertura comercial e incentivo às privatizações, eram inicialmente impostas por agências internacionais de desenvolvimento por meio das condicionalidades, porém, gradativamente os preceitos neoliberais foram sendo assumidos como algo promissor.

Em paralelo, a ideia de um poder público ineficiente e incapaz de oferecer os serviços essenciais de maneira adequada foi sendo disseminada pela elite dominante ao mesmo tempo em que o capital privado foi ganhando espaço. Assim, a privatização e a terceirização passaram a adentrar espaços que eram, previamente, exclusividade da esfera pública.

Este processo atinge também a educação que passa a ser foco de corte de gastos. Para justificar políticas adotadas, instituiu-se um sistema de avaliações padronizadas em larga escala cujos índices, teoricamente, seriam instrumento de orientação para as políticas públicas neste campo. Porém, tais avaliações fundamentaram (e fundamentam) o discurso de que a educação pública não atende às necessidades mínimas da sociedade.

Em contrapartida, o governo FHC apresentava, ao final do seu segundo mandato, crescimento econômico muito baixo que, associado à política de taxa de juros e à própria conjuntura social, desagradava parte dos grandes empresários do país. Assim, a candidatura de Luís Inácio Lula da Silva encontrou terreno fértil para uma coalizão com este grupo ao adequar seu projeto de governo de forma a dialogar com o setor, e chegou ao poder após 4 derrotas consecutivas (MARTINS, 2016).

A despeito do que desejavam os radicais da esquerda brasileira, o governo Lula manteve o programa neoliberal do governo anterior e concedeu ao empresariado grande participação no seu mandato. No que tange à educação, esta relação fica bastante evidente não só pela concessão de recursos, mas na própria parceria na formulação das políticas públicas.

De fato, decorrente disso, houve um avanço indiscutível no valor investido para a educação em seus mais diferentes níveis durante o Governo Lula, o que favoreceu que grupos empresariais influenciassem significativamente a maneira de se pensar a educação pública no país (PINHEIRO, 2018).

Segundo Martins (2016), no governo Lula, o empresariado reorganiza a sua forma de atuar na educação e estabelece uma atuação conjugada entre parte deste mesmo empresariado (que dará origem ao TPE), o Estado e a sociedade civil, em uma ação de corresponsabilidade, com o objetivo de conseguir se aproximar de um “consenso” na propagação dos seus interesses.

A partir dos anos 2000, os diferentes grupos que dariam origem ao TPE atuavam em diferentes áreas e estimulavam diferentes projetos de caráter filantrópico que encobriam o seu cunho corporativo (LEHER; MAGALHÃES, 2010a).

Assim, com o propósito de atuar junto ao poder público pela educação, buscando superar as dificuldades, um grupo de empresários<sup>4</sup> criou em 2006 a organização intitulada “Todos Pela Educação” tendo como presidente Jorge Gerdau Johannpeter (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006). O grupo passou a influenciar, além das políticas educacionais propriamente ditas, outras camadas da sociedade civil, difundindo seus interesses por meios diversos.

Além disso, o TPE se coloca como um projeto de nação e reforça assim seu compromisso com os interesses que defende. No que se refere ao currículo, por exemplo, exerceu papel fundamental como idealizador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na elaboração dos elementos essenciais para o documento.

Diante do exposto até aqui e partindo da compreensão de currículo em uma perspectiva crítica, sob o aporte de Michal Apple, serão discutidos elementos considerados fundamentais na busca por relacionar a atuação do TPE na elaboração das políticas educacionais que regulamentam e constituem os documentos normativos pensados para a elaboração curricular no Brasil.

As contribuições de Neil Selwyn serão também consideradas por serem as tecnologias, na sua relação com o currículo, o enfoque do estudo aqui proposto.

---

<sup>4</sup> Envolve grupos das mais diversas áreas, como Grupo Gerdau, Votorantim, Odebrecht, AmBev, Grupo Itaú/ Unibanco, Santander, Citibank, Grupo Pão de Açúcar, DPaschoal, Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo Bandeirantes, Grupo Santillana, Yazigi, Positivo e Internexus, além de vários outros.

Assim, esta discussão terá centralidade no desenvolvimento das análises empreendidas.

### 2.3 A transversalidade das tecnologias na BNCC: que vozes emergem?

A educação no Brasil vem sendo constantemente espaço de calorosos debates que envolvem as mais diversas questões e não seria diferente no que tange ao uso das tecnologias.

De acordo com a BNCC, as tecnologias fazem parte de uma das competências gerais para a formação do sujeito, evidenciando o seu caráter transversal, e também das competências específicas de diferentes componentes curriculares, permeando toda a redação do documento e deixando subentendido que deve fazer parte do currículo<sup>5</sup> dos sistemas e redes escolares do país.

A transversalidade proposta pela BNCC no que se refere ao uso das tecnologias torna-se evidente quando na 4ª competência geral ela é mencionada como um tipo de linguagem e na 5ª competência geral que propõe que o sujeito deve “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, 2018, p.9).

Quanto ao papel da escola neste movimento, o texto da BNCC relata

o seu caráter formador para a cidadania crítica a partir da compreensão dos/das estudantes como indivíduos com histórias e saberes construídos a partir de suas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo como do universo da cultura midiática e digital (BRASIL, 2018, p.58).

As análises feitas deixam evidente que as tecnologias são consideradas, neste trecho, sob o seu aspecto de supostas facilitadoras para o processo de formação e para que seja possível “melhorar” a educação por meio de metas pré-estabelecidas. Estas considerações inferem a ideia de que a tecnologia será capaz de viabilizar algo que não acontece, mas deveria acontecer, no campo da educação.

Não obstante o fato de que há, efetivamente, lacunas que estão enraizadas na educação brasileira que não são recentes nem facilmente solucionáveis, como a

---

<sup>5</sup> A concepção de currículo adotada neste trabalho difere da proposta da BNCC. Nesta discussão, o currículo é concebido em uma perspectiva ampla não se limitando a um documento normativo.

dificuldade de acesso, a desigualdade<sup>6</sup> (que reflete também a desigualdade social), a evasão, a falta de estrutura, dentre inúmeras outras questões, não é a presença ou ausência das tecnologias que garantem a solução dos problemas.

Ao contrário, conforme abordado por Selwyn (2017), as tecnologias podem inclusive acirrar estas diferenças, principalmente pelo fato de não estarem ao acesso de todos de maneira democrática.

Ao problematizar a presença das tecnologias na sociedade, conectadas à maneira pela qual elas integram este documento, e articulando-as com a compreensão de Apple (1989) de que o percurso para a hegemonia da cultura dominante se consolida à medida que um determinado conhecimento se espraia e se constitui como senso comum, suscita a percepção de que a tecnologia como sinônimo do que é bom e moderno vai adquirindo materialidade e tornando-se hegemônica.

Em contrapartida, torna-se necessário refletir sobre uma questão problematizada também por Selwyn (2017) ao propor uma abordagem crítica para a relação educação/tecnologia que, se trazida para o contexto da educação brasileira, ganham relevância. É neste contexto que esta discussão ganha centralidade.

Se as tecnologias se apresentam como possível solução em documentos norteadores do campo do currículo e das políticas públicas, e por consequência, contribuem para que esta perspectiva seja difundida para a sociedade como um todo, qual seria então o problema que, de fato, ela se propõe a resolver? Se o uso das tecnologias na educação podem ser fator de solução, qual o problema por trás dele? E quem propõe esta solução? Quais são os interesses a que essa possível solução atende? E que interesses são, na mesma medida, silenciados?

Assim, observar a sua abordagem em documentos que orientam a educação se faz necessário. Segundo Apple (1989), as opções que elencam, selecionam e avaliam o que faz parte do currículo, estão imersas em ideologias e princípios que legitimam a busca por hegemonia<sup>7</sup>; inferindo que a luta entre dominantes e dominados produz o currículo em uma constante disputa (LOPES; MACEDO, 2011).

---

<sup>6</sup> Saviani (2007) já sinalizou esta questão, ao entender a educação no contexto atual como elemento que garante a reprodução das desigualdades sociais.

<sup>7</sup> Michal Apple, por sua base marxista, assume o conceito de hegemonia de Antonio Gramsci.

Assim, Apple (1989) entende o currículo considerando seus atravessamentos e contextos, e não isoladamente

ao invés, ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados. Ele não é o resultado de algum processo abstrato, mas é o resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados" (Apple, 1989, p.4).

O autor já discutia como determinado conhecimento se estabelece como essencial e o quanto definir um conteúdo ou prática exclui todas as demais. Assim, pensar em uma Base Comum como norte para o currículo em um país tão desigual como o Brasil e pressupor a convergência de interesses, pode ser contraditório.

Considerando as tecnologias e a realidade de grande parte da sociedade brasileira que não tem acesso a elas ou, ainda que tenha, é sob uma condição de precariedade, abordar como competência necessária para a formação e presumir que as condições serão equalizadas sem uma política efetiva que viabilize minimizar os abismos sociais, seria ilusório.

Diante disso, com base na Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough, será analisado um documento publicado pelo TPE com o propósito de contribuir com a gestão federal e estadual que assumiram o poder a partir de 2023, através de propostas específicas para a implementação das tecnologias na educação pública.

O percurso que orientou metodologicamente este estudo e as opções de análise aqui desenvolvidas serão explicados no capítulo seguinte.

### 3 Metodologia

Este estudo partiu de uma revisão da literatura com autores que abordam a teoria crítica da tecnologia, com enfoque em Andrew Feenberg (2003, 2008, 2012) e Neil Selwyn (2017). As contribuições de Raquel Barreto (2009, 2012, 2018) sob um olhar comprometido com a dinâmica escolar também foram fundamentais.

Assim, o estudo abordou questões essenciais para a compreensão da maneira pela qual as políticas públicas se materializam e as implicações do uso das tecnologias na educação nela contidas. A opção pela análise de um documento publicado pelo TPE se justifica pela atuação deste grupo junto ao poder público e a consequente influência exercida sobre as políticas educacionais.

O documento aqui analisado foi publicado em 2022 com o intuito de estreitar as relações com o governo após as eleições. Por este motivo, na busca realizada

sobre o material já produzido, foram consideradas apenas produções posteriores a esta data. Além disso, pelo escopo da pesquisa aqui proposta, foram selecionadas as produções que tivessem a educação como grande área do conhecimento.

No catálogo de teses e dissertações da Capes<sup>8</sup> foram encontradas 83 pesquisas com estas características. Após a leitura dos resumos, foi possível concluir que, apesar de várias delas abordarem a relação do TPE com a educação pública, não houve, até o momento da redação deste artigo, produções que considerassem o seu percurso recente partindo da análise crítica do documento aqui abordado.

Na Scielo<sup>9</sup>, realizando o mesmo processo de busca, foram encontrados 1681 trabalhos. Com a intenção de refinar o resultado, foram analisados apenas artigos publicados a partir de outubro de 2022, mês de publicação do documento analisado neste trabalho.

Assim, com uma amostra de 414 produções, foi feita uma seleção prévia dos títulos e, quando evidenciadas possíveis aproximações com as discussões aqui propostas, foram lidos também os resumos. Da mesma maneira, não foram encontradas produções que abordassem qualquer análise crítica do documento que pudessem contribuir para a percepção do atual cenário acerca da relação entre o TPE e as políticas educacionais.

Assim, em função da pertinência das questões apresentadas e, pelo seu caráter inédito, para atender ao objetivo desta investigação que compreende criticamente a relação entre as tecnologias digitais e a educação, a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough será utilizada como referencial teórico metodológico de análise.

Com a intenção de situar a discussão, serão apresentados inicialmente, alguns elementos que compõem a ACD para tornar mais clarificadas as conclusões empreendidas posteriormente.

Fairclough (2012), compreende o discurso como forma material de ideologia<sup>10</sup> ou, em outras palavras, como a prática que materializa a ideologia. No entanto, torna-se necessário compreender que a prática do discurso se materializa quando encontra compatibilidade com aquilo que é externo a ele (a realidade). Fairclough (2012) busca

---

<sup>8</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

<sup>9</sup> <https://www.scielo.br/>

<sup>10</sup> Neste caso, ideologia é compreendida como hegemonia de sentido.

entender como em meio aos diversos sentidos historicamente possíveis, um tende a ser mais aceito que outro e problematiza as disputas aí imbricadas.

Para o autor a história não se resume exclusivamente às contingências, ela está, de alguma maneira, fundamentada na vida material da sociedade<sup>11</sup>. As condições de possibilidade são históricas e extrapolam o próprio discurso, é a história que dá performatividade a este discurso (FAICLOUGH, 2012).

Para compreender a maneira pela qual a prática discursiva se efetiva, Fairclough (2012) estabelece 3 diferentes dimensões. A semântica que envolve as escolhas lexicais; a sintática que envolve as relações entre as palavras (nesta dimensão, geralmente, ocorre o deslocamento do sujeito) e a pragmática que se estabelece pela relação entre o sujeito e o que ele diz. A grande questão que se apresenta neste aspecto é o comprometimento de quem fala com o que é falado.

Neste sentido, compreendemos que a chave para a análise de um texto<sup>12</sup> pode estar na sintaxe, mas também pode estar em seu aspecto pragmático. Textos que abordam políticas públicas por exemplo, são objetos de embate que evidenciam a luta de classes e as disputas inerentes a elas.

#### 4 Análise e discussões dos dados – A via do discurso

Foi publicado em novembro de 2022 o documento “Tecnologias na educação – Recomendações para a transformação digital da Educação Pública Brasileira” que é um desdobramento de uma iniciativa promovida pelo TPE chamada “Educação Já”. Esta iniciativa, lançada em abril do mesmo ano, teve a intenção de contribuir com os governos eleitos para que, a partir de 2023, já na nova gestão, fosse elaborada uma agenda sistêmica para a Educação Básica (EB) brasileira como via para uma educação de qualidade para todos. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

O texto enquanto objeto empírico pelo qual o discurso é veiculado, será analisado tendo por base a ACD já que a intenção é compreender o conteúdo dos discursos e os sentidos que eles produzem, sem desconsiderar as condições nas

---

<sup>11</sup> Esta perspectiva articula-se com o pensamento marxista que diz que “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5a edição, 1986, p. 17.

<sup>12</sup> Entendido aqui como objeto empírico escrito por um (ou vários) discursos.

quais eles foram produzidos, compreendendo assim o caráter ideológico presente ao longo da sua construção (FAIRCLOUGH, 2012).

O documento inicia com uma breve apresentação do grupo TPE que se denomina uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, suprapartidário e plural que atua de maneira independente com a intenção de apoiar o poder público para melhorar a EB no Brasil (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022). Posteriormente, apresenta alguns grupos<sup>13</sup> que participaram diretamente da elaboração deste documento, evidenciando a intenção de mostrar o seu comprometimento com a educação e o caráter filantrópico dos seus princípios.

No escopo que apresenta como o documento foi organizado, o grupo indica o seu objetivo de “subsidiar as ações dos governos estaduais e federal que serão eleitos em 2022” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, p.7), deixando clara a proximidade entre a sua atuação e a elaboração das políticas educacionais e, mais que isso, a disposição de que esta condição se perpetue ao firmar seu compromisso com a gestão seguinte. Fairclough (2001) explica que as práticas discursivas se efetivam ideologicamente, tendo em vista que incorporam significações que operam no sentido de atuar nas relações de poder segundo interesses específicos.

Para introduzir o tema, os autores discorrem sobre o fato de que já houve um tempo em que a presença das tecnologias na educação era questionada em função de que elas poderiam substituir os professores e atestam veementemente o equívoco de tais informações. Justificam a sua posição contundente mediante estudos que a comprovariam. Porém, os estudos<sup>14</sup> a que os autores se referem foram empreendidos pelo próprio TPE (ou publicado pelo grupo), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e pela Fundação Lemann, todos parceiros do TPE contribuindo assim para o discurso proferido pelo grupo.

---

<sup>13</sup> Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), a Fundação Lemann, a Fundação Telefônica Vivo, a Imaginable Futures, o Instituto Natura e a MegaEdu.

<sup>14</sup> 1 Fontes: BLIKSTEIN, P. SILVA, R. B.; CAMPOS, F.; MACEDO, L. Tecnologias para uma Educação com equidade: Novo Horizonte para o Brasil (relatório técnico). São Paulo: Todos Pela Educação, 2021. ISBN: 978-65-00-21539-7. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/04/Relatorio-Tecnologiaspara-uma-Educacao-com-equidade.pdf>. Acesso em: nov. 2021; “Os Sistemas de Informação e Gestão Educacional (SIGED) da América Latina e do Caribe: o caminho para a transformação digital da gestão educacional” (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2021); “Aprendizagem Centrada no Estudante” (Fundação Lemann, 2021).

Na sequência, o texto aponta para diversas vantagens que supostamente as tecnologias oferecem para as Secretarias de Educação, educação e escola e, posteriormente, para o ensino e aprendizagem em um claro deslocamento das tecnologias como objeto para tecnologias como sujeito capaz de realizar tais feitos.

Mais uma vez, os autores embasam o seu argumento em estudos publicados pela Fundação Lemann e, assim, contribui para o “imaginário tecnológico” (BARRETO, 2009) que confere à tecnologia caráter salvacionista e forja a concepção de que a sua presença poderia solucionar diversos problemas.

Ainda neste excerto, o léxico “intencionalidade” conduz à noção de que as tecnologias não são neutras e impulsionam interesses de determinados grupos (SELWYN, 2017). A importância da análise crítica advém da busca por compreender os interesses presentes nesse discurso e a quem eles beneficiam.

Os autores adotam então o discurso determinista<sup>15</sup> que envolve o uso das tecnologias ao abordar a sua relação com a educação substituindo o uso da conjunção “se” pela conjunção “como” deslocando assim, o sentido de condicionalidade para conformidade.

Na segunda parte do documento, os autores entendem as tecnologias educacionais em três categorias diferentes (infraestrutura, ensino e aprendizagem e criação e experimentação) e apresenta sete premissas fundamentais. Iniciam abordando a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda e na terceira premissa, é possível observar o deslocamento do sujeito onde as tecnologias passam a ser consideradas como algo capaz de gerar resultados por si só, como em “as tecnologias devem favorecer práticas pedagógicas ativas e o desenvolvimento de competências integrais” e “as tecnologias devem ajudar a promover equidade” (2022, p.11).

Quando na sexta premissa, os autores denotam a importância de que a sustentabilidade dos programas seja pautada na formação de professores e gestores, apontam para o monitoramento através de resultados e a possibilidade de replicar as

---

<sup>15</sup> Aqui o TPE mostra um discurso alinhado aos organismos internacionais como o Banco Mundial, que assume esta mesma premissa. BANCO MUNDIAL. **Reimaginando as Conexões Humanas: Tecnologia e Inovação em Educação no Banco Mundial** (2020). Disponível em <https://documents1.worldbank.org/curated/en/897971624347696117/pdf/Reimagining-Human-Connections-Technology-and-Innovation-in-Education-at-the-World-Bank.pdf>. Acesso em 07 jul. 2023.

soluções que sejam eficazes. Mais uma vez o movimento é o de vincular a eficácia ou não de determinado projeto por meio de resultados que possam ser aferidos.

Por ser o TPE um grupo formado essencialmente por empresários de diferentes ramos, o seu comprometimento tem relação estreita com os interesses mercadológicos e estão alinhados aos princípios neoliberais. Pode ser conflituoso pressupor que este grupo possua perspectivas próximas do interesse público.

Por fim, o texto salienta a importância do engajamento de todos os envolvidos no uso das tecnologias educacionais e destaca alguns benefícios que as tecnologias na educação são capazes de trazer, deslocando reiteradamente o sujeito. Aqui o destaque aponta para a dimensão de engajamento entre os diferentes atores envolvidos, que sugere que seja possível extinguir as diferenças entre eles como se não houvessem relações de poder que permeiam todo o processo.

As tecnologias são também colocadas como responsáveis pela melhoria da gestão nas secretarias de educação e pela potencialização da aprendizagem sobre as tecnologias e por meio delas. Um aspecto de destaque situa-se nestas supostas melhorias. Inicialmente, os autores sugerem apoio aos professores, incentivando a aprendizagem pelas tecnologias, facilitando a correção das avaliações, elaboração de planos individualizados, avaliação detalhada, e apoio na escolha dos conteúdos.

A subjetividade que envolve a educação como um todo fica em segundo plano, inculcando a falsa ideia de que seria possível substituir (totalmente ou em parte), o trabalho docente. Barreto (2009) traz esta discussão ao abordar a substituição parcial do trabalho docente, onde este docente não deixa de desempenhar sua função completamente, porém o seu trabalho ganha papel secundário.

Ao relatarem o apoio à gestão, os autores apontam a formalização de instrumentos como diários de classe e registro de frequência on-line, otimização da alocação de professores, visão única da evolução escolar em diferentes etapas, entre outros. Em cada um dos itens mencionados, desconsidera-se o modo pelo qual tais questões serão desenvolvidas.

Não há uma proposta de adequação do tempo de atuação do docente, que acaba sobrecarregado diante de novas demandas e a otimização de alocação dos docentes, que em geral não considera as necessidades desses professores e as suas especificidades. O que os autores consideram como vantagem, a possibilidade de se

ter uma visão única da evolução escolar, desconsidera as suas multiplicidades trazendo a perspectiva de que seria possível uma percepção única do que a envolve.

Para chegar aos objetivos pretendidos, os autores consideram a implementação de uma estratégia sistêmica. Inclusive esta escolha lexical permeia o texto e infere pensar em estratégias amplas que abarquem todas as variáveis possíveis, compreendendo seus contextos e implicações. Apesar de discursivamente causar impacto em direção a uma percepção holística e integrada, de fato, negligencia questões como o trabalho docente precarizado, as particularidades de cada processo e os conflitos inerentes às relações de poder que interferem nas demandas da educação.

O terceiro capítulo do texto apresenta um diagnóstico atual das condições que viabilizam o uso das tecnologias na educação e fica evidente o abismo entre a realidade da escola pública e da escola privada no Brasil, reforçando a ideia de ineficácia do poder público.

O capítulo quatro aborda políticas e soluções consideradas bem-sucedidas para o uso das tecnologias na educação pública do país e apresenta experiências reais. Porém, como o foco deste estudo está na aproximação do TPE com o governo para analisar criticamente as políticas propostas pelo grupo por meio de recomendações, passaremos a seguir para o próximo capítulo.

O capítulo cinco “Recomendações para políticas públicas” inicia a discussão com recomendações gerais para o governo federal. Neste momento, destaca que o governo deve estabelecer uma estratégia de longo prazo (mínimo de 10 anos) para viabilizar as políticas relacionadas à tecnologia na educação.

Posteriormente, os autores colocam como recomendação que o governo federal garanta o repasse das fontes de financiamento. Neste momento, fica explícita a proposta de parceria com o setor privado através de financiamentos, como no excerto seguinte que sugere que o governo deve

coordenar as atuais fontes de financiamento, programas e políticas de incentivo para a inserção de tecnologias na Educação Básica, delimitando as responsabilidades de cada nível de governo, e garantindo, quando necessário, outras oportunidades de financiamento – exemplo: parcerias com instituições governamentais e/ou privadas; modelos de financiamento que ofereçam vantagens mútuas, como linhas de crédito via Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (2022, p.36).

Como recomendação, os autores destacam a formação de gestores e professores, e englobam a importância de que seja adequadamente implementada a BNC Formação<sup>16</sup>.

Apesar de não ser o objetivo deste estudo aprofundar este tipo de discussão, não se pode deixar de ponderar o caráter mercadológico (e a sua relação com o interesse do capital privado) das orientações presentes na BNCC e na BNC Formação baseadas em competências e habilidades. Assim, garantir a sua implementação pressupõe garantir a viabilização destes interesses. É a materialização da relação dialética que Fairclough (2001) apresenta entre o discurso e a estrutura social, onde o discurso produzido historicamente age na perpetuação das práticas que o constituíram por meio da hegemonia de sentido que o autor entende como ideologia.

No momento seguinte, são elencadas recomendações para os estados que são semelhantes às do âmbito federal, porém estabelecem que as estratégias sejam de médio prazo (entre 5 e 10 anos), diferindo do que propõe para este último, além de outras especificidades adequadas à esfera de atuação estadual. Vale destacar que ao abordar a formação inicial e continuada dos gestores e docentes, salienta da mesma maneira, a necessidade da implementação adequada da BNC Formação.

Ao final, reitera que os governos federal, estadual e municipal devem atuar em conjunto para o objetivo final de avançar em direção a uma educação de qualidade para todos. O texto é finalizado afirmando que “a adoção qualificada de tecnologias educacionais é estratégia central para acelerar e expandir os avanços da agenda educacional brasileira (2022, p.51). E é possível perceber o discurso que difunde a ideia do determinismo tecnológico (BARRETO, 2012) e induz ao pensamento de que não é possível pensar a realidade descolada desta perspectiva.

## 5 Considerações Finais

O movimento proposto neste estudo teve o objetivo de situar a relevância de se problematizar as tecnologias digitais no contexto da educação e compreendê-las em uma perspectiva que extrapola a dimensão ferramental para assumir o seu caráter de produtora de sentidos sob o viés crítico.

Sabe-se que, hoje, ao se pensar currículo no Brasil, as tecnologias estão presentes e fazem parte da realidade não apenas de quem está no cotidiano da

---

<sup>16</sup> Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

**Sala 8 - Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação****Volume 1, Número 6, Ano: 2024 - ISSN: 2764-0337**

escola, mas dos documentos que orientam a produção curricular no país. O currículo está situado em uma região conflituosa sobre a qual atuam diferentes relações de poder e, decorrente disto, é necessário compreender como a ofensiva neoliberal em ascensão no Brasil desde o final do século XX, interfere neste processo.

Assim, desde a década de 90, grupos empresariais, como o que posteriormente se tornou o TPE, e o capital privado passaram a influenciar as políticas públicas e agir diretamente junto aos governos no estabelecimento de diretrizes que orientaram a educação no país. Assim, no início do século XXI, o TPE que passou a espriar os interesses do empresariado no meio educacional, inclusive no que tange às tecnologias educacionais.

Com o aporte teórico de Norman Fairclough (2001), a ACD subsidiou a análise de um documento publicado pelo TPE ao final do ano de 2022, com a intenção de oferecer recomendações para as próximas gestões públicas que, na visão do grupo, contribuiriam para que as tecnologias estivessem ao acesso da sociedade em geral, o que, diante deste discurso, iria favorecer uma educação de qualidade.

O que se percebeu com esta análise, foram os discursos que emergem deste documento e a constatação de que não há neutralidade possível ao nos defrontarmos com frentes que coadunam com o capital privado. O empresariado enuncia o discurso que adere aos seus princípios que conflitam com qualquer possibilidade que se contraponha às suas premissas. Neste cenário, as tecnologias permanecem atreladas ao determinismo tecnológico já discutido aqui.

Neste caso específico, conforme descrito nos documentos, as tecnologias estarão cada vez mais presentes na educação pública, aproximando cada vez mais o empresariado da elaboração de políticas públicas e a inevitável imposição dos seus interesses. Neste deslocamento, interesses neoliberais do capitalismo recente ganham centralidade e passam a ser vistos como verdade irrevogável.

O TPE se apropria do discurso filantrópico para ampliar sua aceitação e atuar de maneira mais contundente no cenário educacional, sabendo que a escola quando amparada pelos interesses do capital torna-se lócus de validação dos seus princípios e confere a eles status de legitimidade.

Para finalizar, vale destacar que as tecnologias não configuram a solução para os problemas educacionais do país, mas tampouco podem ser consideradas elemento constituinte da precariedade presente na educação brasileira. O que se buscou, no

decorrer deste estudo, foi estabelecer uma relação entre o que se apresenta hoje como realidade referente às tecnologias, com os interesses imbricados neste processo, em especial dos grandes grupos empresariais.

Espera-se que este estudo possa contribuir para o entendimento de como as políticas educacionais tem sido elaboradas e implementadas e, mais que isso, quais são as vozes que orientam este processo. A intenção com as problematizações feitas não pressupõe o desfecho em uma conclusão definitiva ou um único sentido possível, mas reitera o caráter essencial de que as discussões sejam ampliadas e permanentes.

Para tanto, salienta-se aqui a necessidade de que estudos críticos continuem a ser empreendidos para que a emergência das necessidades da sociedade possa ser, de fato, considerada e os interesses da educação pública sejam centrais.

### Referências

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

APPLE, Michael W; SILVA, Tomaz T. Currículo e poder. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 14, n. 2 (jul./dez. 1989), p. 46-57, 1989.

BARRETO, Raquel Goulart et al. **Discursos, tecnologias, educação**. EDUERJ, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

BARRETO, Raquel Goulart. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 985-1002, 2012.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias e sentidos. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 20, n. 1, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'água**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

FEENBERG, Andrew. Critical theory of technology: An overview. **Information technology in librarianship: New critical approaches**, p. 31-46, 2008.

FEENBERG, Andrew. Do essencialismo ao construtivismo: A filosofia da tecnologia numa encruzilhada. **Publicação interna**. São Carlos: UFSCar, 2003.

FEENBERG, Andrew. **Questioning technology**. Routledge, 2012.

**Sala 8 - Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**

**Volume 1, Número 6, Ano: 2024 - ISSN: 2764-0337**

LEHER, Roberto; MAGALHAES, João Paulo de A. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LOPES Alice C, MACEDO E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez; 2011.

MARTINS, Erika. M. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. 1ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Livro I.

PINHEIRO, Dalessandro de O. **O movimento “Todos pela Educação”: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil**. 2018. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Curitiba.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 653-662, 2017.

SAVIANI, Dermerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. 1 reimpr. -Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SELWYN, Neil. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCHA, C.; EL KADRI, M.; WINDLE, J. (org.). **Diálogos sobre tecnologia educacional**. São Paulo: Pontes, 2017, p. 15-40. Disponível em: <https://osf.io/zvmdg/>. Acesso em: 7 jul. 2023.

TODOS, PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos pela Educação: Todos pela Educação rumo a 2022**. São Paulo, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas-2010**. São Paulo: Todos pela Educação, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já 2022: Conheça as recomendações de políticas para as Tecnologias na Educação**. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-ja-tecnologias-na-educacao/>. Acesso em 14 jul. 2023.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

NOTA: Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

RECEBIDO: 19/01/2024

RECEIVED: 19/01/2024

RECIBIDO: 19/01/2024

APROVADO: 25/04/2024

APPROVED: 25/04/2024

APROBADO: 25/04/2024