

O TECNOCENTRISMO NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL: ALGUMAS REFLEXÕES

The technocentrism in the National Digital Education Policy: some reflections

Marivan dos Santos Lima
Instituto Federal de Goiás

Joana Peixoto
Instituto Federal de Goiás

RESUMO

O presente artigo discute a forma como a tecnologia é abordada na Política Nacional de Educação Digital (PNED). Partimos da discussão da privatização e da financeirização da educação brasileira, no contexto dessa Política, destacando como essas dinâmicas influenciam a formulação e a implementação da política educacional brasileira. Discutimos o papel das grandes empresas de tecnologia na operacionalização da PNED, materializando processos de financeirização da educação pública, em que serviços essenciais são intermediados por interesses privados. Apontamos como a PNED apresenta a tecnologia como solução universal para os desafios educacionais, frequentemente desconsiderando as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro. Demonstramos, assim, que a explicação tecnocêntrica para as relações entre educação e tecnologia serve para justificar políticas que subordinam uma política educacional à agenda neoliberal.

Palavras-chaves: Educação e tecnologia; PNED; Agenda Globalmente Estruturada da Educação.

ABSTRACT

This article discusses how technology is addressed in the National Digital Education Policy (PNED). It begins with an analysis of the privatization and financialization of Brazilian education within the context of this policy, highlighting how these dynamics influence the formulation and implementation of educational policies in Brazil. It examines the role of major technology companies in the operationalization of the PNED, illustrating the financialization of public education, where essential services are mediated by private interests. The article points out how the PNED presents technology as a universal solution to educational challenges, often disregarding the structural inequalities of the Brazilian educational system. It thus demonstrates that the technocentric explanation for the relationship between education and technology serves to justify policies that subordinate educational policy to the neoliberal agenda.

Keywords: Education and technology; PNED; Globally Structured Education Agenda.

INTRODUÇÃO

Desde os anos 1990, a política educacional brasileira tem se subordinado à agenda econômica neoliberal (Fávero e Pasinato, 2020; Fuller; Stevenson, 2019). A consolidação dessa agenda global na política educacional é nomeada por Sahlberg (2012) de *Global Education Reform Movement* e também conhecida como Agenda Globalmente Estruturada da Educação (Dale, 2004), nomenclatura adotada pelas autoras deste artigo. Segundo Sahlberg (2012, s.p.), a implantação dessas políticas funciona como uma “epidemia” que “está infectando sistemas educacionais”. Essas políticas são adotadas porque seguem uma concepção ideológica que transforma a educação pública em um projeto de alcance neoliberal.

As principais características de tais políticas são: (i) padronização; (ii) estreitamento do currículo com foco em conteúdos mínimos; (iii) crescimento da responsabilização de alto risco; e (iv) práticas de gestão corporativa (Sahlberg, 2012). O autor ainda acrescenta que essas características impulsionam alguns sintomas, dentre eles

[...] mais **competição** dentro dos sistemas educacionais. Muitos reformadores acreditam que a qualidade da educação melhora quando as escolas competem entre si. Para competir, as escolas precisam de mais **autonomia**, e com essa autonomia vem a demanda por **responsabilização** (Sahlberg, 2012, n.p., grifos nossos).

É sob a tríade da competição, autonomia e responsabilização que se ergue um sistema de modificações educacionais cada vez mais pautado no neoliberalismo. A fim de estruturar esse sistema, implementa-se um novo tipo de gestão pública, *New Public Management*, que se constitui em “um conjunto de disposições e posturas organizacionais transferidas e adaptadas de corporações empresariais para o serviço público, na esperança de tornar este último mais “empresarial”¹ (Gunter, *et al.*, 2016, p. 222, tradução nossa).

Inspeções escolares, testes padronizados de alunos e **avaliação da eficácia dos professores** são consequências da competição de mercado em muitas reformas escolares hoje. No entanto, quando as escolas competem entre si, elas cooperam menos (Sahlberg, 2012, n.p., grifos nossos).

As avaliações nacionais em larga escala se erigem como elemento central para consolidar a responsabilização de instituições e atores educacionais pelos resultados educacionais (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018). Essas avaliações têm sido utilizadas para “monitorar a distribuição de currículos padronizados e para garantir a responsabilização de escolas, diretores e professores” (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018, p. 62)

No contexto neoliberal, as avaliações são utilizadas como instrumentos políticos para: (i) garantia de cumprimento de metas

¹ “a set of dispositions and organisational postures transferred and adapted from business corporations to the public service hoping to make the latter more ‘business-like’ [...]”

nacionais; (ii) adoção de padrões de ensino; (iii) aprendizagens definidas por currículos nacionais; (iv) minimização do poder do estado; (v) responsabilização a nível escolar (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018). Para que haja uma estruturação desses elementos,

[...] algumas “consequências” precisam derivar dos resultados da avaliação. No caso da educação, essas consequências incluem – mas não estão limitadas a – usar dados de teste para supervisionar de perto professores e/ou escolas, decidir sobre salários e promoção de professores, encorajar a competição escolar por meio da publicação de resultados de testes ou intervir na autonomia de escolas de baixo desempenho. O fato de que cada vez mais escolas e atores educacionais percebem a pressão performativa também pode ser interpretado como um aumento das relações de responsabilização dentro dos sistemas educacionais (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018, p. 70).

O atendimento aos princípios e orientações da agenda neoliberal se configura em um tipo particular de relação entre entidades públicas e privadas. As corporações tecnológicas, denominadas como *Big Techs*, tais como *Google*, *Amazon*, *Facebook*, *Apple* e *Microsoft* (GAFAM) e entidades bancárias e filantrópicas começam a investir em aplicativos, softwares, plataformas digitais para a implementação de políticas educacionais (Morozov, 2018; Saura, et al., 2023).

Como repercussões dessa agenda global, verifica-se, no Brasil, o estabelecimento de políticas públicas que atribuem à tecnologia um papel importante no cumprimento das metas por elas estabelecidas: a inovação das práticas pedagógicas e a ampliação da eficácia nos resultados educacionais. É nesse contexto que é instituída a Política Nacional de Educação Digital (PNED).

NOS TRILHOS DA LEGISLAÇÃO: FINANCEIRIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A PNED foi instituída pela lei 14.533 de 11 de janeiro de 2023 com objetivo de alterar as leis 9.349, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260 de 12 de julho de 2001, e 10.753 de 30 de outubro de 2003 (Brasil, 2023) “a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos e ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis” (Brasil, 2023, p. 1).

A lei apresenta, em seu inciso segundo, eixos estruturantes, sendo eles: (i) Inclusão digital; (ii) Educação digital Escolar; (iii) Capacitação e Especialização Digital; e (iv) Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação. Neste artigo, será abordado o eixo (ii), que trata da Educação Digital Escolar, apresentado no artigo 3º com o objetivo de inserir a “[...] educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional, e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais” (Brasil, 2023, p.1).

As estratégias a serem priorizadas neste eixo são:

[...]

I - desenvolvimento de competências dos alunos da educação básica para atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, conforme as diretrizes da base nacional comum curricular;

II - promoção de projetos e práticas pedagógicas no domínio da lógica, dos algoritmos, da programação, da ética aplicada ao ambiente digital, do letramento midiático e da cidadania na era digital;

III - promoção de ferramentas de autodiagnóstico de competências digitais para os profissionais da educação e estudantes da educação básica;

IV - estímulo ao interesse no desenvolvimento de competências digitais e na prossecução de carreiras de ciência, tecnologia, engenharia e matemática;

V - adoção de critérios de acessibilidade, com atenção especial à inclusão dos estudantes com deficiência;

VI - promoção de cursos de extensão, de graduação e de pós-graduação em competências digitais aplicadas à indústria, em colaboração com setores produtivos ligados à inovação industrial;

VII - incentivo a parcerias e a acordos de cooperação;

VIII - diagnóstico e monitoramento das condições de acesso à internet nas redes de ensino federais, estaduais e municipais;

IX - promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação;

X - promoção de tecnologias digitais como ferramenta e conteúdo programático dos cursos de formação continuada de gestores e profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2023, p.2)

A estratégia I faz referência à "sociedade conectada", considerando que a sociedade brasileira seja, em sua totalidade, conectada aos aparatos tecnológicos, negligenciando o acesso profundamente desigual tanto no que diz respeito aos equipamentos e conexões como aos meios cognitivos de busca e possibilidades de apropriação significativa dos conteúdos veiculados pelas redes digitais. A pesquisa *TIC Indivíduos 2024* (CETIC.br, 2005)² atesta que, apesar do aumento de conectividade verificado no país, a qualidade do acesso ainda é desigual entre a população. Isto se verifica:

² O Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br realiza anualmente, desde 2005, a TIC Domicílios e TIC Indivíduos com o objetivo de mapear o acesso às tecnologias da informação e comunicação nos domicílios permanentes do país e seu uso por indivíduos de 10 anos de idade ou mais. O Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br foi criado para implementar as decisões e os projetos do Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br, que é o responsável por coordenar e integrar as iniciativas e serviços da Internet no País. Página do Núcleo na internet: <https://www.nic.br/>.

- (a) pelo tipo de dispositivo utilizado para conexão à internet. O telefone celular é o dispositivo mais utilizado para acessar a rede (99% dos usuários de internet com 10 anos ou mais). Sabemos que este dispositivo não se adequa a boa parte das demandas representadas pela atividade de estudo, especialmente aquelas que envolvem leitura, escrita ou análise e comparação de informações;
- (b) pelo tipo de conexão. Entre os que possuem telefone celular, 60% têm um plano pré-pago. No que diz respeito à conexão, 97% dos usuários de internet pelo celular da classe A acessam a Internet tanto por Wi-Fi quanto pela rede móvel, enquanto nas classes D e E, 36% acessam exclusivamente por Wi-Fi e 11% somente pela rede móvel. Por esta razão, a maior parte dos usuários, especialmente aqueles das classes D e E, acessam a internet pelo celular para a utilização de aplicativos de mensagem instantânea. O tipo de conexão predominante compromete a visualização adequada de vídeos e filmes, assim como a busca em bancos de dados.

Estudos sobre as relações entre educação e tecnologia revelam uma visão tecnocentrada que transita entre as perspectivas determinista e instrumental (Peixoto, 2023). A visão determinista considera a tecnologia neutra e responsável por mudanças sociais, culturais e econômicas, reforçando sua autonomia e independência, ao mesmo tempo que ignora o papel da sociedade na sua construção. Já a visão instrumental compreende que a tecnologia pode ser controlada, mas subestima a incorporação de valores, os quais podem ser introduzidos tanto por seus desenvolvedores quanto por seus financiadores ou usuários.

A sobrevalorização das tecnologias como possibilidade de inovação na educação é marcada por esta lógica tecnocêntrica, pois coloca os dispositivos tecnológicos no centro do processo educativo, reduzindo a prática pedagógica a uma questão de instrumentalidade (Alves Filho; Oliveira e Echalar, 2025). Essa visão sobre a tecnologia articula-se, ainda, à abordagem do determinismo tecnológico, pois infere que as funcionalidades técnicas dos aparatos tecnológicos se transferem automaticamente para os seus usos (Peixoto, 2022).

Veremos como a abordagem tecnocêntrica, tanto em sua manifestação instrumental como na determinista, está presente na PNED.

As estratégias I, III, IV, VI e IX referem-se às “competências digitais”, que englobam, dentre outros, o pensamento computacional, o mundo digital, a cultura digital e os direitos digitais.

De acordo com a legislação, o pensamento computacional se baseia na criação e adaptação de algoritmos para a resolução de problemas e na aplicação dos fundamentos da computação para “alavancar e aprimorar [...] o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento” (Brasil, 2023, p. 2). Vale ressaltar que o algoritmo é uma sequência de ações executáveis e eficientes, porque rejeita a ambiguidade. Essa forma de organizar o pensamento se refere àquela que se funda na lógica formal. Para evitar a ambiguidade, deve-se excluir a

contradição. Trata-se de uma lógica adequada para a resolução de problemas imediatos e práticos com economia e rapidez, utilizando-se de conhecimentos fixos e consolidados.

O pensamento formal, no entanto, torna-se restritivo quando se trata da investigação de conhecimentos em processo de estruturação, pesquisa e até mesmo da descoberta de novas estratégias e procedimentos, inclusive nas ciências exatas e biológicas, sobretudo nas ciências humanas. Assim, poderíamos colocar em questão se este tipo de lógica favorece de fato o “pensamento crítico e criativo nas diversas áreas do conhecimento”, o que está explícito na estratégia IV, ao propor o estímulo ao desenvolvimento de “competências digitais na prossecução de carreiras de ciência, tecnologia, engenharia e matemática”. Parece-nos que a legislação em análise se esmera em produzir argumentos para justificar um currículo focado em competências e habilidades baseadas em conteúdos mínimos. Isto também está explícito no § 2º do Art. 3º: “O Eixo Educação Digital Escolar deve estar em consonância com a base nacional comum curricular [...]” (Brasil, 2023, p.2).

As expressões “mundo digital” e “cultura digital” podem ser também objeto de problematização devido a adjetivação que, a seu turno, atribui ao termo “digital” um poder técnico que se impõe abstratamente à realidade, independente do contexto concreto no qual se insere. O mundo digital das populações ribeirinhas pode ser equiparado ao universo digital de camadas abastadas dos grandes centros urbanos ou ainda à classe trabalhadora das periferias rurais?

O questionamento à adoção de um discurso centrado na tecnologia, como se ela se desenvolvesse e fosse apropriada de maneira desvinculada do contexto sócio-histórico-cultural, permite constatar que o tecnocentrismo é uma idealização ou abstração da sociedade como um todo indistinto, negando a realidade da sociedade capitalista metabolicamente constituída por classes sociais com interesses antagônicos. Nesse sentido, seria mais apropriado denominar o universo de acesso, uso e apropriações de tecnologias digitais em rede como “culturas digitais” com o objetivo de evidenciar a existência de diferentes culturas (no plural) do digital, conforme a posição de classe do sujeito, em distintos processos de apropriação das tecnologias digitais em rede.

Além disso, o artigo 11 apresenta as fontes de financiamento para a implementação da PNED, que são: (i) dotações orçamentárias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; (ii) doações públicas ou privadas; (iii) fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações, a partir de 1º de janeiro de 2025; e (iv) Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações (Brasil, 2023). No mesmo artigo, apresenta-se, no parágrafo único:

Para a implementação da Política Nacional de Educação Digital, **poderão ser firmados convênios**, termos de compromisso, acordos de cooperação, termos de execução descentralizada, ajustes ou instrumentos congêneres com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, distrital e municipal, **bem como com entidades privadas**, nos termos de regulamentação específica (Brasil, 2023, p. 4, grifos nossos).

A legislação informa quais serão as fontes de financiamento, porém não esclarece sobre valores e nem como será realizada essa articulação entre o financiamento e o aparelhamento das unidades escolares. No entanto, o senador Jean Paul Prates (PT), em seu relatório sobre a implementação da política, destaca que

esses órgãos [supracitados no artigo 11] poderão prever, para as instituições públicas e, quando couber, para as instituições privadas, entre outras iniciativas: a instalação ou a melhoria de infraestrutura de TICs, com disponibilização de investimentos necessários [...] (Brasil, 2022, p.5).

Isso explicita a abertura ao capital privado como fonte de financiamento de uma política governamental. Nas políticas públicas, a parceria entre o público e o privado expõe a subsunção da educação à ordem econômica neoliberal, o que tem se objetivado: (i) na redução do papel do Estado no ordenamento, financiamento e fiscalização das políticas sociais; (ii) na aquisição de aplicativos voltados para a gestão administrativa e acadêmica; (iii) na adoção de aplicativos e plataformas digitais que servem de repositório de conteúdos e de suportes para a condução de estudos e tarefas.

A lógica da economia neoliberal impõe aos países considerados “subdesenvolvidos” a necessidade de importar tecnologias dos países ditos “desenvolvidos”, estabelecendo uma relação hierárquica entre eles. Essa relação, contudo, é assimétrica: os benefícios não são equitativamente distribuídos entre os dois polos. Os chamados países do norte global concentram tanto a produção dos bens de consumo – e, portanto, os lucros – quanto o controle da logística, incluindo o recebimento e o uso dos dados dos usuários. No âmbito educacional, as plataformas GAFAM investem em estratégia, *marketing* e formação de professores, a princípio de maneira gratuita, mas gerando uma quantidade enorme de acesso, o que garante a lucratividade e a dependência das instituições educacionais a esses recursos, o que garante a permanência da relação (Cassino, Souza; Silveira, 2021).

Ao avaliarem a inserção das plataformas educacionais na educação básica estadual no estado da Bahia, De Mello, De Freitas Santos e Da Silva Pereira (2022, p. 913) refletem que

[...] a educação digital, com destaque para as plataformas educacionais, tem atendido ao fim da dominação digital, e os principais resultados do controle da ação docente apontam o cerceamento da autonomia do/a professor/a. O primeiro resultado indica a determinação da organização e do acesso ao conhecimento pelos/as formuladores da política, sem a participação da comunidade escolar e distante do princípio da liberdade de aprender, ensinar e pesquisar a partir das necessidades e dos desejos verificados nas unidades escolares. Soma-se aos resultados o monitoramento minucioso do trabalho docente, julgado a partir dos critérios de eficiência inerentes ao gerencialismo. Outro achado é a hiperburocratização da ação docente, que intensifica seu trabalho em nome de uma sistematização que atende à razão da regulação para a

obediência de regras em prejuízo de soluções inovadoras para a documentação do trabalho docente com fins pedagógicos. (De Mello; De Freitas Santos; Da Silva Pereira, 2022, p. 913)

Percebemos, assim, que o domínio das grandes corporações de tecnologia na educação brasileira, sob o viés da inovação e da eficiência, tornam-na um espaço de controle e lucro. A plataformização do ensino enfraquece e burocratiza o trabalho docente, sendo utilizada como uma ferramenta de controle dos processos educativos. Três estratégias são identificadas no processo de inserção das plataformas educacionais: (i) a desqualificação dos professores, pois os docentes atuam como meros instrutores; (ii) a separação entre teoria e prática, com a padronização dos processos de ensino e da aprendizagem; e (iii) a responsabilização das instituições e os atores escolares por resultados de avaliações, gerando uma busca constante por metas e indicativos de “qualidade”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O ponto de partida do presente artigo foi uma discussão sobre a privatização e a financeirização da educação brasileira. A tecnologia, no campo educacional não é inserida de forma neutra, ela está associada a interesses mercadológicos, seguindo a lógica da eficiência. Sendo assim, a PNED pode ser compreendida como um desdobramento das tendências políticas globais, nas quais a tecnologia é vista como solucionadora de contradições, e como espaço de atuação das grandes corporações internacionais.

No contexto dessa Política, destacamos como essas dinâmicas influenciam a formulação e a implementação da política educacional brasileira. Discutimos o papel das grandes empresas de tecnologia na operacionalização da PNED, materializando processos de financeirização da educação pública, em que serviços essenciais são intermediados por interesses privados.

O tecnocentrismo se revela na PNED, sendo expresso por uma visão instrumental da tecnologia, como se ela fosse um meio neutro que pudesse facilitar a aprendizagem e superar a educação tradicional, transformando as práticas pedagógicas. No texto da PNED, essa visão está presente nos Artigos:

(i) 1º, que relata que a Política foi implementada “[...] a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais [...]” (Brasil, 2023, p. 1), associando a tecnologia à melhoria dos resultados educacionais;

(ii) 3º, que diz que a PNED tem como “objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes educacionais em todos os níveis e modalidades” (Brasil, 2023, p. 1), evidenciando a tecnologia como benéfica, desconsiderando a diversidade dos contextos educacionais;

(iii) 6º, inciso II, que versa sobre o “desenvolvimento, nas redes e estabelecimentos de ensino, de projetos com o objetivo de promover as competências digitais e métodos de ensino e aprendizagem

inovadores, fundamentais para o desenvolvimento acadêmico” (Brasil, 2023, p. 3), naturalizando a perspectiva de que a tecnologia é “fundamental” para o desenvolvimento acadêmico.

O determinismo tecnológico também atravessa a PNED de forma ainda mais marcante do que o instrumentalismo, em vista da própria denominação da Política, que adjetiva o “digital” como fórmula inevitável para atender à inovação exigida pela economia contemporânea e impõe a tecnologia como pensamento, componente curricular, metodologia, conteúdo obrigatório, forma de avaliação, projeto de formação docente e recurso pedagógico-didático, sempre na perspectiva do desenvolvimento - não de conceitos ou conhecimentos sistematizados - mas de competências e habilidades demandadas pelo mercado. Isso pode ser verificado no:

(i) Art. 3º, inciso I, que define o “pensamento computacional” como base metodológica e cognitiva, afirmando tratar-se da “capacidade de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas [...] com aplicação de fundamentos da computação para [...] o pensamento criativo e crítico” (Brasil, 2023, p. 1), centralizando a lógica computacional como forma ideal de raciocínio e aprendizagem;

(ii) Art. 7º, §11 (inclusão no Art. 26 da LDB), que torna a educação digital um “componente curricular do ensino fundamental e do ensino médio” (Brasil, 2023, p. 4), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais no currículo básico;

(iii) Art. 6º, inciso II, que propõe o “desenvolvimento de projetos com o objetivo de promover as competências digitais e métodos de ensino e aprendizagem inovadores” (Brasil, 2023, p. 3), colocando a tecnologia no centro das metodologias educacionais e associando inovação à mediação tecnológica;

(iv) Art. 6º, inciso V, que determina a “inclusão de mecanismos de avaliação externa da educação digital nos processos de avaliação promovidos pelos entes federados” (Brasil, 2023, p. 4), institucionalizando a tecnologia como um critério de qualidade educacional e forma de controle da aprendizagem;

(v) Art. 3º, §1º, inciso IX, que dispõe sobre a “promoção da formação inicial de professores [...] em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia” (Brasil, 2023, p. 2), colocando a tecnologia como centro do projeto de formação docente, priorizando o domínio técnico em detrimento de outras dimensões pedagógicas;

(vi) Art. 3º, §1º, inciso X, que prevê a “promoção de tecnologias digitais como ferramenta e conteúdo programático dos cursos de formação continuada de gestores e profissionais da educação” (Brasil, 2023, p. 2), consolidando a tecnologia como principal recurso pedagógico-didático.

A visão tecnocêntrica presente na Política Nacional de Educação Digital (PNED) legitima um processo de privatização e financeirização da educação brasileira, articulando-se à Agenda Globalmente Estruturada

da Educação. O pensamento neoliberal, sob a ótica da eficiência e da inovação, insere a lógica mercadológica no contexto educacional. Essa Agenda, fundamentada sob a tríade da competição, autonomia e responsabilização, apresenta a tecnologia como neutra e indispensável ao processo educativo. Essa instrumentalização da tecnologia atende aos interesses econômicos e políticos, e transforma instituições, docentes e discentes em consumidores de produtos, serviços e plataformas.

A articulação entre tecnocentrismo e políticas educacionais neoliberais é hegemônica. No entanto, na sociedade capitalista, na qual todas as esferas da vida são espaços para mercantilização, o espaço educacional se consolida como um espaço de disputas. Nos debates para a definição da PNED, não houve unanimidade entre os deputados na Câmara, sendo que

Durante a tramitação na Câmara, foram apresentadas nove emendas em Plenário¹⁷, além da originada pelo relator na Comissão de Educação (CE/Câmara), deputado Israel Batista (PSB). As Emendas de 1 a 3, foram endereçadas pela deputada Dorinha Rezende do Democratas (DEM) e subscritas pelos deputados Nivaldo Albuquerque, líder do Bloco PROS, PSC, PTB; Erika Koray, vice-líder do PT; e Efraim Filho, líder do DEM. Estas solicitavam alterações para explicitar que a educação midiática e o letramento informacional seriam fundamentais, **não bastando o mero acesso às tecnologias** (Venco; Seki, 2023, p. 454, grifo nosso)

O espaço educacional é um campo de disputas, por meio das quais as distintas classes sociais buscam influenciar e/ou controlar políticas e currículos. Esses embates são manifestos no documento da PNED quando são propostas reformas que modifiquem o currículo, os conteúdos, as metodologias e, por sua vez, a inserção de produtos tecnológicos. A tramitação da PNED evidencia as contradições presentes no campo educacional, pois embora revelem uma forte influência das agendas globais, alguns grupos – professores, pesquisadores entre outros – questionam esse movimento e defendem uma educação popular e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Marcos Antonio; OLIVEIRA, Júlia Cavasin; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Programa de Inovação Educação Conectada: política de ampliação do capital. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, p. e10079, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10079>. Acesso em: 29 nov. 2024.

CASSINO, João Francisco; SOUZA, Joyce; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (orgs.). **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2022. 212 p. ISBN 978-65-87233-56-7.

DE MELLO, Micaela Balsamo; DE FREITAS SANTOS, Catarina Cerqueira; DA SILVA PEREIRA, Rodrigo. A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n.

36, p. 899–916, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i36.1642>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1642>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.713, de setembro de 2023**. [Dispõe sobre a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas e dá outras providências]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11713.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Notas taquigráficas: íntegra das sessões – 04/08/2022**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/notas.html>. Acesso em: 16 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 31 mar. 2025.

CETIC.br – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação; NIC.BR. **Pesquisa e indicadores: TIC Domicílios – 2005 – Indivíduos**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2005/individuos/>. Acesso em: 31 mar. 2025

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 30 mar. 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; PASINATO, Darciel. As políticas neoliberais no Brasil: sua influência na educação básica e superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 903–928, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n3p903-928>. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8277>. Acesso em: 31 mar. 2025.

FULLER, Kay; STEVENSON, Howard. Global education reform: understanding the movement. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 1-4, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>. Acesso em: 3 fev. 2025.

GUNTER, Helen M.; GRIMALDI, Emiliano; HALL, David; SERPIERI, Roberto. NPM and the dynamics of education policy and practice in Europe. In: GUNTER, Helen M.; GRIMALDI, Emiliano; HALL, David; SERPIERI, Roberto

(Ed.). **New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice**. London: Routledge, 2016. p. 3-17.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. Tradução: Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu Editora, 2018. 192 p. (Coleção Exit). ISBN 978-85-7126-005-4.

PEIXOTO, Joana. Notas para compreender relações contemporâneas entre tecnologia e educação. **Linhas Críticas**, v. 29, 2023, e48540. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202348540>. Acesso em: 23 fev. 2025.

PEIXOTO, Joana. Contribuições à crítica ao tecnocentrismo. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, n. jan./dez., p. 1-15, 2022. Epub 29 jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.13374>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13374>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SAURA, Geo; CANCELA, Ekaitz; PARCERISA, Lluís. Privatización educativa digital. **Profesorado**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 11-37, 2023. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>. Disponível em: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SAHLBERG, Pasi. **How GERM is infecting schools around the world**. 2012. Disponível em: <https://pasisahlberg.com/text-test/>. Acesso em: 4 fev. 2025.

VENCO, Selma Borghi; SEKI, Allan Kenji. Política Nacional de Educação Digital: uma análise de seus rebatimentos na educação pública brasileira. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 448-471, 2023. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.54144>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54144>. Acesso em: 2 mar. 2025.

VERGER, Antoni; PARCERISA, Lluís; FONTDEVILA, Clara. O crescimento e a disseminação de avaliações em larga escala e responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Revista FAEEBA**, [s. l.], v. 27, n. 53, p. 60-82, 2018. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432018000300060&script=sci_arttext. Acesso em: 17 fev. 2025.

Contato dos autores/as: (preenchido pelos editores)

Autora: Marivan dos Santos Lima
e-mail: marivanlima08@gmail.com

Autora: Joana Peixoto
e-mail: joana.peixoto@ifg.edu.br

Manuscrito aprovado para publicação em: 17/06/2025