

CAPÍTULO 9:

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DE STEPHEN BALL PARA AS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE TIC E EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÕES, NEOLIBERALISMO E NOVOS GERENCIALISMOS¹

Maria Sigmar Coutinho Passos²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa educacional avançou nas últimas décadas, especialmente com a expansão dos programas de Pós-graduação em Educação; e uma das áreas que se destacou foi a pesquisa sobre as políticas educacionais. A demanda por avaliações institucionais das políticas e programas, por parte do próprio Estado, criou um espaço para essas pesquisas. Segundo Mainardes (2011, p. 11), nos últimos anos, houve “[...] um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais.”. Assim, o campo da pesquisa educacional continua mobilizando o interesse dos pesquisadores, com ampliação dos objetos de investigação e das bases teóricas e epistemológicas.

Investigar as políticas educacionais é entender que esse objeto está vinculado a um contexto histórico que as condiciona e é condicionado por elas. Numa sociedade capitalista, as políticas educacionais são inseridas no campo das políticas sociais e têm no Estado o principal mediador dos interesses em disputa, enquanto esfera pública de regulação, visando a manutenção do próprio sistema e seu processo de acumulação do capi-

¹DOI - 10.29388/978-65-81417-64-2-f.215-248

²Licenciada em História. Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Doutora em Educação (UFBA). Professora do curso de História (UNEB/ Campus I). Pesquisadora do Núcleo de História Social e Prática de Ensino (NHIPE/CNPq). E-mail: mspassos@uneb.br

tal, e, por outro lado, tentando fomentar uma política educacional como política pública de natureza social (AZEVEDO, 2001). Nesse sentido, a concretização de uma política educacional visa colocar em ação um projeto de sociedade e ao mesmo tempo responder às demandas das classes e grupos sociais: “[...] com efeito, pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada.” (AZEVEDO, 2001, p. 61). No Brasil temos como exemplo os embates em torno da agenda social na Constituição de 1988 e do direcionamento do projeto de Educação para o país que vivia o processo de transição democrática.

Na conjuntura política a partir da década de 1980, com embates em torno da Constituição de 1988, as diversas forças sociais lutavam para que seu projeto de sociedade estivesse representado e se tornasse hegemônico (NEVES, 2002). Ao mesmo tempo que o texto constitucional redefine as funções econômicas do Estado, dentro de um projeto desenvolvimentista urbano-industrial, também “[...] o Estado Democrático de Direito pressupunha a ampliação dos direitos sociais.” (NEVES, 2002, p. 100), sem, contudo, prever mudanças na estrutura social brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais, raciais e de gênero:

A Constituição de 1988 tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas em nosso país na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais, nos últimos 20 anos, introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substancialmente as relações sociais vigentes. (NEVES, 2002, p. 99)

Ao reconhecer a educação como direito social, como direito de cidadania, criavam novas responsabilidades para o Estado para ampliação desse direito a um contingente populacional historicamente excluído do sistema educacional. A Educação tornava-se também estratégica para o desenvolvimento econômico, para formação para o mercado e para qualificação do trabalhador diante das transformações tecnológicas das estruturas produtivas. Nessa perspectiva, a Educação e as políticas educacionais passaram a ser um campo de disputa entre setores mais conservadores e economicistas que colocam a Educação com um papel estratégico para adequação do Brasil à reestruturação produtiva do capital, mas

também de setores progressistas que defendem a Educação como processo de emancipação humana e acesso aos bens culturais da humanidade (NEVES, 2002). Dessa forma, ao tempo que avançava a “implementação” das políticas da área educacional, também se ampliava um campo de investigação importante para o entendimento do fenômeno educacional.

O avanço das pesquisas sobre as políticas de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) também manteve relação com “implementação”, pelo governo federal, dos principais programas na área como: TV Escola, Proinfo, Programa de Apoio a Pesquisa em Educação a Distância (PAPED). Tais programas abrangiam tanto a formação na área de TIC e Educação a distância (EAD), quanto a distribuição de equipamentos nas escolas, mas também o incentivo à pesquisa sobre EAD. Barreto *et al* (2006) fizeram um levantamento das produções (artigos, publicações e teses) na área de TIC e educação, entre 1996 e 2002, e concluíram que parte significativa das produções era voltada para TIC na formação de professores, e que o aumento das publicações tinha relação com a consolidação de programas nacionais na área, como Proinfo, TV Escola e PAPED. Mainardes (2011) salienta a necessidade de pensar as políticas públicas para além dos limites nacionais, pois há cada vez mais uma perspectiva globalizante na proposição e concretização das mesmas; por isso, é importante entender as interconexões macro e microcontextuais. Para as políticas de Educação e TIC, esse macrocontexto é representado pela inserção do Brasil no projeto globalizante da Sociedade da Informação³, conforme apontaremos adiante.

Nesse sentido, a Abordagem do Ciclo das Políticas propõe entender que não se trata apenas de elaboração e implementação, mas de processos que envolvem contextos que se desenvolvem em ciclos. A elaboração e a concretização das políticas públicas são complexas, articulam macro e microcontextos, envolvem interesses por vezes divergentes e disputas de poder, mobilizam diferentes sujeitos com interpretações diversas e reelaborações. A política não se resume aos seus aspectos normativos e sua concretização não é apenas aplicação de tais aspectos: a vivência e a

³ Segundo Mattelart (2006), a Sociedade da Informação é um paradigma tecnoinformacional que aborda a informação como principal matéria-prima do desenvolvimento econômico e tecnológico como base da sociedade pós-industrial; começa a ganhar destaque a partir da Segunda Guerra, com avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação em vários setores produtivos, tornando-se forma determinista pauta para os governos na Europa, EUA e Japão a partir da década de 70.

transformação em ação envolvem conflitos, negociações, disputas, consensos provisórios, assim como imposições.

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. (MAINARDES, 2006, p. 13)

Assim, entende-se que as políticas públicas são fenômenos sociais complexos e dinâmicos que exigem abordagens que contemplem sua historicidade e dinamicidade. Nesse sentido, a Sociologia de Stephen Ball e de seus colaboradores pode trazer grandes contribuições para as pesquisas nessa área. Não é intenção do texto inventariar suas obras e suas pesquisas, mas destacar a importância e atualidade de suas problematizações para uma compreensão mais ampla dessas políticas num contexto histórico em que o neoliberalismo se apresenta como projeto hegemônico e “via única” de manutenção do capitalismo; também, apresentar brevemente como a abordagem proposta por Ball instrumentalizou a análise de uma política pública de formação de professores que foi objeto de pesquisa do meu doutorado – O Proinfo Integrado.

No recorte aqui proposto, para a finalidade desse artigo, começaremos a falar da contribuição das pesquisas de Ball para o campo de investigação em políticas educacionais, a partir do olhar de autores que se debruçam sobre seus trabalhos, como Jefffferson Mainardes (2006; 2011), Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) e, mormente, recorreremos às próprias obras de Ball (2011a; 2011b; 2014) e do autor com colaboradores (GEWIRTZ, BALL, 2011; BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). Em seguida, abordaremos como o este autor analisa o neoliberalismo e sua relação com as políticas educacionais, além do novo gerencialismo como parte do processo de mercantilização da Educação. Passamos, então, a fazer uma breve análise do Proinfo Integrado, a luz das contribuições do arcabouço teórico-metodológico proposto por Ball. Concluiremos ao ressaltar a importância da Sociologia de Ball como referência para o trabalho de pesquisadores que se dedicam à investigação de políticas públicas.

AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DE BALL PARA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As contribuições do Sociólogo inglês Stephen J. Ball para o estudo das políticas públicas e mais precisamente das políticas educacionais são bastante amplas e destacamos os seguintes aspectos: elas trazem referenciais teóricos que dialogam com o estruturalismo e pós-estruturalismo, apresentam proposta teórico-metodológica, realizam mapeamentos de redes políticas complexas, articulam macrocontextos e microcontextos e desenvolvem pesquisas em parcerias com pesquisadores de diversos países, expondo nas obras realidades bem diversas.

Ball é professor do Institute of Education da Universidade de Londres onde ocupa a Cátedra Karl Mannheim. Podemos dizer que a obra de Ball se insere no campo da Sociologia da Educação, com foco na chamada Sociologia das políticas. Segundo Lopes e Macedo (2011), foi nesse instituto que na década de 1970 desenvolveu-se a Nova Sociologia da Educação (NSE), tendo suas bases na publicação da obra organizada por Michael Young *“Knowledge and Control”* (1971), com textos de Bernstein, Esland e Bourdieu entre outros, que define o conhecimento escolar como objeto da Sociologia da Educação. Ball vem dessa escola da Sociologia enquanto pesquisador da História das Disciplinas Escolares (HDE). Mesmo oriundo de uma tradição estruturalista, no campo da investigação disciplinar, Ball já salientava “[...] a necessidade de investigar a micropolítica institucional e disciplinar” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 251), destacando a autonomia das escolas na seleção e organização do conhecimento escolar.

Esse trânsito do autor entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo, que Lopes e Macedo (2011) denominam de “deslizamento teórico”, confere abrangência e complexidade para seus estudos, ao mesmo tempo que contempla discussões sobre o mercado, ideologia, classe social e ações globais. De modo igual, incorpora aportes pós-estruturais e teóricos pós-coloniais. Essa opção epistemológica de Ball favorece a interpretação das políticas educacionais que articulam macrocontextos e microcontextos em sentidos diversos, de forma complexa e dinâmica, distinguindo-a das abordagens estadocêntricas: “Ball reconhece a importância da análise do Estado, por ele considerada incluída no ciclo de políticas, mas afirma que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar

à perspectiva do controle estatal.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253). A postura epistemológica de Ball⁴, que carrega um pluralismo teórico, reconhece os limites das distintas perspectivas teóricas, mas, ainda sim, busca articulá-las a partir do que pode oferecer para a investigação: “Como ilustra o conceito de ‘ciclo das políticas’, uma das características que distingue a forma em que Ball aborda estes temas é seu ecletismo teórico.” (BEEC-CH; MEO, 2016, p. 3)⁵.

Ainda é muito comum o enfoque estadocêntrico nas pesquisas sobre políticas educacionais e, geralmente, analisar uma política pública segue muito o sentido de avaliar sua implementação e trajetória. Comparar o planejado e o executado “[...] é a compreensão do Estado como instância produtora de uma política a ser, posteriormente, implementada.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 255)⁶. Sem um estudo mais cuidadoso, a tendência é que a avaliação se resuma a analisar o que foi implementado e como foi implementado. A Abordagem do Ciclo das Políticas é uma perspectiva de análise teórico-metodológica para além da implementação. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49). Ball coloca as políticas públicas e, as políticas educacionais mais especificamente, nas redes e fluxos globais que atuam neoliberalizando-as, transformando a atuação do Estado e abrindo espaços de negócios na área social e também em outras esferas.

Mainardes (2006), analisando as bases e potencialidades da Abordagem do Ciclo de Políticas como uma abordagem teórico-metodológica possível para análise das políticas educacionais no Brasil, observa que a concretização das políticas públicas vai além das lacunas entre o proposto

⁴ Essa postura teórica foi explicitada pelo próprio autor durante o Seminário “As contribuições de Stephen Ball para a pesquisa educacional no contexto brasileiro: análises e reflexões”, realizado na Universidade de Campinas (UNICAMP), em 4 de outubro de 2013. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/stephenball/>. Acesso em: 2 abr. 2016.

⁵ “Como ilustra el concepto de ‘ciclo de las políticas’, una de las características que distingue la forma en que Ball aborda estos temas es su eclectismo teórico”.

⁶ As autoras referem-se ao estado da arte sobre as pesquisas de currículo a partir de dissertações e teses de programas de pós-graduação (MACEDO, E.F.; LOPES, A.C.; PAIVA, E.; BARBOSA, I.; DIAS, R. E.; FRANGELLA, R. *Currículo da educação básica (1996-2002)*. Brasília: PNUd/Inep/MEC, 2006.

e o executado, mas envolve um ciclo contínuo constituído de contextos, que são assim definidos originalmente na proposta analítica de Stephen Ball: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto de resultados/efeitos e o contexto de estratégia política. Esses contextos se entrelaçam e se condicionam mutuamente, e também envolvem disputas e embates. Tal perspectiva requer uma análise cuidadosa das ações e interpretações dos sujeitos que atuam na concretização das políticas públicas: “[...] isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.” (MAINARDES, 2006, p. 50). Faz-se necessário apresentar como Ball entende cada contexto no ciclo de políticas.

O primeiro é contexto de influência no qual inicia a construção dos discursos políticos e a disputa dos diferentes grupos para influenciar a concepção e finalidades sociais da educação; “[...] atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo.” (MAINARDES, 2006, p. 51). Nessa arena, disputam os sentidos da concepção das políticas as agências multilaterais que muitas vezes patrocinam e impõem suas ideias, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); mas outras corporações transnacionais que promovem e fazem circular internacionalmente suas ideias e soluções para as políticas educacionais dos diversos países “[...] por meio de periódicos, livros, conferências e ‘performances’ de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52). Nesse contexto, são definidas as bases ideológicas do modelo de sociedade que se quer configurar. Será o lócus onde atuam as principais instituições e sujeitos tensionando para que a sua ideologia seja estabelecida como hegemônica. E embora seja fortemente influenciado por direcionamentos mais globalizantes, é necessário considerar a relação com os contextos locais, onde outros grupos sociais (pesquisadores, associações profissionais e outras organizações da sociedade civil) brigam pelos sentidos ideológicos a serem configurados na política: “Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local” (MAINARDES, 2006, p. 52).

O outro contexto é o de produção de texto da política que visa traduzir para a sociedade em forma de texto os direcionamentos da política: “[...] os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52). No entanto, “[...] os textos políticos são o resultado de disputas e acordos.” (MAINARDES, 2006, p. 52), e nesse sentido podem ser contraditórios, pois tentam estabelecer uma comunicação com diferentes grupos sociais e as respostas e interpretações a esses textos são também diversas, envolvem diferentes traduções e recontextualizações no âmbito da prática, “[...] assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades.” (MAINARDES, 2006, p. 52). Esse contexto envolve disputas e consensos entre os grupos que buscam se fazer representar no texto: “[...] pela acentuada circulação e recontextualização de múltiplos textos e discursos nos contextos de produção das políticas, são instituídas, simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 254). Assim, o texto da política carrega incongruências, lacunas, contradições, resultando em leituras díspares: “Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política.” (MAINARDES, 2006, p. 53).

É no contexto da prática que as políticas são ressignificadas, são colocadas em ação pelos sujeitos da prática, não são apenas implementadas, são interpretadas e recriadas: “[...] é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.” (MAINARDES, 2006, p. 53). Esta abordagem valoriza a ação dos professores e demais profissionais na concretização das políticas educacionais que “[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretar das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53). Entender que há processos de recontextualização da política no contexto da prática não significa desvalorizar os outros contextos em que há assimetrias nas

vozes que se fazem representar: “[...] nesse sentido, o contexto da prática é produtivo, mas não pode ser entendido fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 261).

O quarto contexto é o contexto dos resultados ou efeitos em que “[...] as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes.” (MAINARDES, 2006, p. 54). Está relacionado com questões de justiça, igualdade e liberdade. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos; isso indica que “[...] a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas.” (MAINARDES, 2006, p. 54-55). O último contexto da Abordagem do Ciclo de Políticas é o contexto de estratégia política que relaciona a avaliação do ‘impacto’ da política com a justiça social e a criação de estratégias e mecanismos para enfrentar as desigualdades geradas por uma política: “[...] 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, 2006, p. 55). Esses contextos não são etapas estanques de “implementação” de uma política, são categorias analíticas que possibilitam o entendimento da dinâmica complexa que envolve a concretização da mesma.

Assim, a Abordagem do Ciclo das Políticas representa uma opção teórico-metodológica que contribui para uma compreensão menos esquemática das políticas públicas. Segundo Beech e Meo (2016), a Abordagem do Ciclo das Políticas proposta por Ball e colaboradores possibilita interpretar as políticas públicas, em especial as políticas do campo educacional, enquanto ações sociais dinâmicas em processo constante de interpretação e reelaboração, distanciando de perspectivas que apenas avaliam a implementação das mesmas:

Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica que intenta, por um lado, superar as visões lineares e simplistas da “implementação”, nas quais se analisam as políticas como uma produção acabada do Estado que as escolas implementam ou não, e, por outro, enfatiza a complexidade de interesses e influências em jogo no momento de

definir as políticas educativas. (BEECH; MEO, 2016, p. 3)⁷

Esse entendimento não negligencia o papel do Estado na proposição e desenvolvimento das políticas públicas; ao contrário, reconhece seu papel de mediador, mas dentro de novas configurações num contexto de capitalismo globalizado. Azevedo (2001), igualmente, salienta que as políticas públicas não podem ser entendidas apenas no seu aspecto formal, normativo. Elas são resultantes da ação dos sujeitos num determinado contexto histórico e se configuram, simultaneamente, como *policy* (programa de ação) e como *politics* (relação de poder), tendo o Estado como mediador central.

As pesquisas de Ball não se limitam a Abordagem do Ciclo de Políticas, também ajudam a entender como o capitalismo neoliberal avança nas políticas educacionais, transnacionalmente e em redes políticas. O mapeamento minucioso que apresenta das ações, das instituições e sujeitos e das articulações que estabelecem para além das fronteiras nacionais e dos limites institucionais do Estado traduz o projeto neoliberal na prática, o “como se faz” o neoliberalismo nas políticas públicas. E não se faz a política no abstrato, envolve sujeitos, instituições, ações; o neoliberalismo é doutrina e também ação, desenvolvida através de redes políticas:

Espero começar a mostrar como essas redes de políticas específicas “trabalham” e o “trabalho” que elas fazem para o capitalismo neoliberal como um projeto supranacional e como um conjunto de iniciativas locais endereçadas a mudanças políticas e oportunidades de negócios. Isso coloca o neoliberalismo em um conjunto de práticas e de relacionamentos”. (BALL 2014, p. 80)

Práticas e relacionamentos complexos são estabelecidos entre o Estado e o mercado, criando hibridismos, entre-lugares, opacidades, quase-mercados, novas governanças, parcerias público-privado, empreende-

⁷ “Se trata de un abordaje teórico-metodológico que intenta por un lado superar las visiones lineales y simplistas de la “implementación”, las cuales se analizan las políticas como una producción acabada del estado que las escuelas implementan o no, y por otro, enfatiza la complejidad de intereses e influencias en juego al momento de definir las políticas educativas” (BEECH; MEO, 2016, p. 3).

dorismo social, ‘filantropia 4.0’. Embora entenda-se que no projeto de capitalismo neoliberal Estado é um importante agente viabilizador das reformas neoliberais, criando mecanismos que facilitam seu desenvolvimento dentro das fronteiras nacionais, seja desburocratizando, seja através de parcerias, “[...] o Estado é importante para o neoliberalismo como regulador e criador de mercado.” (BALL, 2014, p. 42). Abordaremos alguns aspectos dessa relação Estado e mercado a seguir.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E NOVOS GERENCIALISMOS

As políticas educacionais, como parte das políticas sociais, nas sociedades capitalistas, visam a reprodução do capital e, mesmo quando o objetivo imediato é atender a demandas sociais específicas, sua concretização está vinculada a esse projeto de sociedade. Assim, as reformas educacionais nas últimas décadas são consequências da reestruturação produtiva do capital que exige novas competências da força de trabalho diante do avanço tecnológico: “[...] as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado.” (AZEVEDO, 2001, p. XI). À medida que o neoliberalismo avança enquanto projeto hegemônico, tanto nos países centrais quanto nos periféricos, as políticas educacionais tornam-se campos operacionais desse projeto, enquanto ação e discurso.

Ball (2014) aponta as novas reconfigurações da relação entre Estado e mercado, a neoliberalização do Estado, e como a doutrina neoliberal é colocada em prática, mapeando estratégias e identificando sujeitos (pessoas e organizações) que a efetivam nas políticas educacionais.⁸ Essa neoliberalização do Estado, em geral, é concretizada em processos de privatização endógenos que tornam as organizações estatais mais empresariais

⁸ No livro Educação Global S.A, Ball (2014, p. 26) afirma que não é o objetivo fazer uma discussão teórica do que é o neoliberalismo e sim investigar como o neoliberalismo é feito, como funciona e como é promovido no contexto educacional. A acepção de neoliberalismo que adota conjuga interpretações neomarxistas e foucaultianas, levando em conta a complexidade e adaptabilidade dessa doutrina a diferentes contextos históricos: “Neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes, e como eu seguirei argumentando é um nexo de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos.”

e exógenos com a substituição delas por fornecedores privados na prestação dos serviços públicos (BALL, 2013). Esse processo de relocação das tarefas complexifica a relação entre o público/estatal, o setor privado e o terceiro setor, criando novas relações de poder e novas interdependências, mistura de hierarquias, mercados e heterarquias⁹: “[...] portanto, novas vozes e interesses são representados no processo político, e novos nós de poder e influência são construídos e fortalecidos.” (BALL, 2013, p. 177). O autor afirma que muitas tarefas e serviços que eram realizados pelo Estado passam a ser desenvolvidos por vários outros, a partir de complexas relações com o setor estatal. Isso vai além da privatização de empresas estatais (como o processo de leilão das telefônicas que abordaremos em seguida), mas envolve o avanço de empresas privadas no setor público e a mercantilização de serviços públicos de garantias de cidadania (como educação e saúde). Isso se configura em vários aspectos:

[...] criação de órgãos executivos, o estabelecimento de parcerias público-privado (de muitos tipos diferentes), contratação de serviços estatais para fornecedores privados (ver Burch, 2006), o uso de *think tanks* (laboratórios de ideias), consultores e empresas especializadas de conhecimento para pesquisa e avaliação de políticas, atividade filantrópica e patrocínio para financiar programas e inovações na área da educação, o envolvimento do setor voluntário (instituições de caridade, ONGs, fundações sem fins lucrativos, etc.) no fornecimento de serviços e o uso de empresários sociais para tratar problemas sociais persistentes – às vezes em combinações complexas. (BALL, 2013, p. 177- grifos do autor).

A participação de setores privados no oferecimento de serviços públicos, num processo que desloca as políticas públicas de meios de acesso aos direitos de cidadania para prestação de serviços, é apenas um dos processos de mercantilização dos direitos sociais. Outro movimento reconfigura os setores e instituições públicas a partir de modelos de gerenciamento baseados na gestão de empresas privadas. Esse novo gerencialismo é apresentado por Gewirtz e Ball (2011, p. 200), na realidade do

⁹ Segundo Ball (2013, p. 178), “Heterarquia é uma forma de organização, algo entre hierarquia e rede, que aproveita diferentes ligações horizontais as quais permitem que diferentes elementos do processo político cooperem (e/ou se complementem) enquanto individualmente otimiza diferentes critérios de sucesso.”.

Reino Unido, com as seguintes características:

[...] sistemas de valores orientadas ao cliente; decisões instrumentalistas guiadas pela eficiência, custo-eficácia, busca por competitividade; ênfase nas relações individuais mediante marginalização dos sindicatos e de novas técnicas gerenciais, tais como gerência de qualidade total (GQT) e gerência de recursos humanos (GRH); autoritária; racionalidade técnica; competição; gerentes socializados genericamente, i.e., dentro da área dos valores da “gerência”.

Isso é resultado da adoção dos princípios de mercado na organização e financiamento da Educação no Reino Unido e se traduz na adoção de parâmetros de eficiência e produtividade tomados de outros setores e atividades econômicas para controlar e avaliar os sistemas educacionais, conteúdos e currículo: “[...] o discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização [...] e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência.” (GEWIRTZ. BALL, 2011, p. 199). As redes de governança ou heterarquias redefinem fronteiras entre o Estado, a sociedade civil e a economia; cria dependência do Estado com outros atores políticos. As heterarquias também agem para dispersar e re-espacializar as políticas, “[...] criando novos locais de influência, tomada de decisão e ação políticas.” (BALL, 2013, p. 180). Nem sempre essas redes de poder são transparentes, ao contrário, “[...] à medida que esses novos locais dentro dos contextos de influência e da produção de texto proliferam, há um aumento constante da opacidade e mesmo ocultamento das redes de poderes em torno da elaboração de políticas.” (BALL, 2013, p. 181). Faz-se necessário o mapeamento dessas redes de poder, seus discursos e ações. Esse é um dos dados apresentados pelas pesquisas de Ball, nos apresentando redes de poder transnacionais que contribuem com ideias e dinheiro, atuando em diversos países e em diferentes continentes.

Uma das estratégias da mercantilização das políticas educacionais é o que o autor denomina de “Capitalismo social, Nova filantropia ou filantropia 3.0” que promove soluções de mercado para problemas sociais e educacionais (BALL, 2014). Essas novas estratégias de resolução dos problemas criam novos nichos de mercado para investidores e empreende-

dores sociais, ao mesmo tempo que difunde as soluções mercadológicas para Educação através da ação de redes de pessoas, fundações, empresas de *edu-bussines* e lideranças locais. Ao identificar as organizações, os sujeitos e suas ações, mapear os locais de persuasão (reuniões, seminários, simpósios, *workshops*, fóruns e conferências) e interpretar seus discursos, Ball (2014) busca entender como o imaginário neoliberal é transformado em práticas políticas, articuladas em rede e, para isso, analisa os sujeitos e organizações que atuam no chamado empreendedorismo social, a exemplo do empreendedor social *James Tooley*, da *Clinton Global Initiative* (CGI), da *Bridge International Academies* (BIA), e da *Pearson Education*. Tais pessoas e organizações são em maioria estadunidense e atuam em países com déficit educacional como Índia e Quênia, apresentando “soluções rápidas” baseadas no mercado para “grandes desafios” ou ainda captando recursos para investimentos de empreendedorismo social. Ao caracterizar essas organizações, Ball (2014, p. 135) expõe os mecanismos de financiamento e captação de recursos e os financiadores, o que nos dá a dimensão do avanço organizado do capitalismo nas áreas sociais, transformando direitos em mercadorias: “[...] reforma, empreendimentos sociais, equidade e oportunidade também servem para criar novas possibilidades de negócios e abrir novos mercados.”.

Os mecanismos e estratégias de difusão do ideário neoliberal são variados, mobilizam organizações e atores e são analisados por Ball (2014) como narrativas políticas que buscam construir consensos através de discursos que reforçam o mercado como única alternativa e solução para os problemas globais. São nas conferências, cúpulas, reuniões, *workshops*, além das comunicações virtuais, que o ideário neoliberal é difundido como ideologia e solução: “[...] narrativas políticas e defesas de políticas são fundadas em relações sociais, políticas e financeiras globais vibrantes que são mantidas e estendidas virtualmente por e-mail, *Facebook*, *Twitter* e *blogs* [...]” (BALL, 2014, p. 117- grifo do autor). Nessas articulações em rede, “[...] atores movem-se entre nódulos e atividades decorrentes e traçam uma cartografia de crença e de defesa” (BALL, 2014, p. 119). O autor exemplifica uma dessas ações na palestra anual *John Graham*, de 2010, proferida por James Tooley, cujo título foi “*Grounds for hope: the irrepressible success of community-led education for the poor*” (Motivos de esperança: o irreprimível sucesso da educação para os pobres liderado pela comunidade). O evento foi realizado no *Maxim Institute* que é uma

think tank da Nova Zelândia de viés conservador, voltada para educação, família, justiça e bem-estar com vários prêmios internacionais da *Atlas Economic Research Foundation* (BALL, 2014). Nesse exemplo, fica evidente os mecanismos de articulação em rede e as estratégias de promoção do ideário de mercado por meio de patrocínio de eventos e premiações das organizações pró-mercado, criando uma imagem positiva diante dos governos e da sociedade civil. Ball (2014, p. 120) denomina de microespaços de políticas essas ações de promoção do ideário neoliberal e do empreendedorismo social:

Ideias de políticas não se movem no vácuo, elas são criações sociais e políticas que são contadas e recontadas em microespaços de políticas. [...] esses microespaços de políticas são configurações sociais preeminentes e eventos de falas de trocas onde a confiança é construída, e os compromissos e os negócios são feitos.

É importante também destacar a análise de Ball (2014) sobre atores políticos atuantes na difusão do ideário neoliberal, e ele dedica alguns tópicos à análise da atuação de James Tooley na articulação desses microespaços de políticas neoliberalizantes. O autor caracteriza Tooley como “haykeano de carteirinha” (numa referência a suas vinculações ideológicas com um dos teóricos do neoliberalismo, Frederick Hayek), acadêmico, “thought leader” (líder pensante) e empresário, empreendedor de políticas com grande articulação com governos, organizações multilaterais, bancos de caridade e ONGs. Ele é professor da Universidade de Newcastle, com obras premiadas por organizações pró-mercado; é, ao mesmo tempo, intelectual que divulga os ideais neoliberais nas suas obras e pesquisas, e também empreendedor que apresenta soluções de mercado para os problemas em diversos países: “[...] ele tem sido capaz de reunir e coordenar redes de indivíduos e organizações, locais e transnacionais, com as capacidades e os recursos necessários para alcançar a mudança.” (BALL, 2014, p. 78). Ele conta com apoio financeiro para o desenvolvimento de suas pesquisas e de seus projetos de educação de baixo custo, mas ele ainda é parte de um projeto maior: “[...] ele está inserido em uma rede de defesa neoliberal altamente desenvolvida, de longa data, densa e efetiva, dentro da qual a *Rede Atlas Foundation Freedom*¹⁰ é um componente

¹⁰ A *Atlas Foundation* é uma fundação criada em 1981 por Antony Fisher com a missão de

gerador significativo, e ele tem considerável apoio financeiro.” (BALL, 2014, p. 79). Com a reputação que construiu com suas publicações e pesquisas, Tooley consegue obter fundos e captar recursos para realizar seus projetos. Um dos seus projetos é a criação de rede de escolas com fins lucrativos de baixo custo destinadas a comunidades pobres para países com uma demanda educacional significativa sem acesso ao Ensino fundamental, como a Índia e países do continente africano (BALL, 2014).

Na Índia, em especial, Tooley tem atuado na produção de estudos que demonstram o melhor desempenho das escolas privadas e as oportunidades de investimento para o ensino privado nos países em desenvolvimento. Esse foi o foco de um estudo comparativo de escolas privadas em cinco países (que incluía um bairro pobre da cidade de Hyderabad no estado indiano Andhra Pradesh) realizado por Tooley e financiado pela *Templeton Foundations* no valor de US\$ 800.000. Outras publicações como *The Global Education Industry* (1999) e *The Beautiful Tree* (2009) apresentam a defesa das escolas privadas com fins lucrativos para comunidades pobres como possibilidade de negócios e solução para os problemas de acesso e de qualidade da educação (BALL, 2014).

Os estudos e ações de Tooley ganham notoriedade na mídia em jornais, revistas e *websites*, além de suas publicações em revistas acadêmicas, entrevistas à imprensa, palestras e debates com parlamentares (dos EUA e Reino Unido), formuladores de políticas e grupos políticos da Índia. Toda essa divulgação atrai investidores como Richard Chandler, diretor da firma de investimentos *Orient Global*, que criou um fundo educacional de US\$ 100 milhões para apoiar o trabalho de Tooley na Índia. Há também toda uma rede de articulações com as instituições e os empreendedores locais; nesse caso, o *Liberty Institute*, a *School Choice Campaign India* (dirigida pelo *Centre for Civil Society - CCS*) e o *Educare Trust*. Tooley é

“descobrir, desenvolver e apoiar empreendedores intelectuais” e “entulhar o mundo com think-tanks do livre mercado”. Essa fundação tem sede em Arlington, Virgínia (EUA), e articula em nível global mais de 400 organizações de livre mercado em mais de 80 países. Aqui no Brasil apoia o Centro Interdisciplinar de Ética e Economia Personalista, o Instituto Liberdade Brasil e o Instituto de Estudos Empresariais. Junto com a *Atlas Liberty Network* atua difundindo seus ideais “libertários” que estão relacionados às doutrinas de livre mercado, valorização do individualismo, defesa da propriedade privada e do empreendedorismo. A *Atlas Liberty* conta no Brasil com sete membros: Instituto Millenium, Instituto Liberal, Instituto Liberdade, Instituto Atlântico, Instituto Mises e o Instituto de Estudos Empresariais (BALL, 2014).

pesquisador sênior da CCS e sua missão é construir uma campanha para a liberdade de escolha de escola entre os pobres defendendo o ensino privado com mais eficiência. Essas atuações em rede de Tooley demonstram a capilaridade das ações dos empreendedores sociais, suas articulações e estratégias de divulgação, persuasão e captação de apoio e financiamento que colocam em ação o projeto neoliberal.

Outro exemplo significativo, em termos de organizações e de atores, que Ball (2014) apresenta, é a *Clinton Global Initiative*, fundada em 2005 pelo ex-presidente estadunidense, Bill Clinton, como uma organização não-partidária que reúne líderes globais (e até celebridades) para “[...] conceber e implementar soluções inovadoras para os problemas mais urgentes do mundo” (BALL, 2014, p. 125). Essa organização é financiada, entre outros, pela *Bill and Melinda Gates Foundation* (BMGF) que é a maior fundação privada dos Estados Unidos e atua intermediando compromissos e parcerias entre Estados, financiadores e fornecedores, atuando em 170 países.

Entre os fornecedores, citados por Ball (2014, p. 127), a *Bridge International Academies* tem como ação desenvolver cadeias de escolas privadas de baixo custo (200 escolas no Quênia e na Índia): “[...] A *Bridge International* obteve novos investimentos de US\$ 1,8 milhão da Omidyar Network (uma empresa de investimento filantrópico) para trazer educação de alta qualidade e de baixo custo para a África.”. Esse modelo de escolas de baixo custo ou “escola completa em uma caixa”, foi implantado em cinco meses. Os edifícios têm baixo custo de construção, as mensalidades giram em torno de US\$ 4 por mês; basta 1.000 crianças inscritas para a escola ter lucro. Gestores e professores são da comunidade local e têm salários-base baixos; além disso, o programa de implantação inclui formação de professores, manual de gestão detalhado para as questões financeiras, operacionais, instrucionais, gestão de recursos humanos e planos de aulas que enfatizam a compreensão da língua inglesa. Em 2010, já existiam 12 escolas abertas nas favelas de Nairóbi e há planos de expansão rápida.

O privado fica cada vez mais evidente na criação de escolas privadas por empreendedores locais e a criação de redes de escola por empresas educacionais multinacionais em relação às tentativas de desenvolver sociedades para alcançar o seu *Millennium Development Goals* e proporcionar acesso em massa à educação básica. Cada vez

mais, ajuda internacional e filantropia já não são “doadas” como subsídios aos governos e às ONGs, mas sim são “investidos” em *edu-businesses* e no desenvolvimento de mercado e de soluções de empreendedorismo social para problemas educacionais”. (BALL, 2014, p. 146- grifo do autor)

O mercado educacional ou *edu-business* é um espaço corporativo em expansão e abarca tanto a educação básica quanto o ensino superior. Esse espaço de negócios, Ball (2014) afirma que segue as formas de negócios de outras empresas e tem havido uma série de fusões e aquisições, seguindo a lógica concentraçãonistas de outras áreas e criando grandes corporações e conglomerados educacionais. O autor exemplifica seus argumentos com a atuação de corporações como o caso da *Pearson Education*, que ele considera a maior empresa de educação do mundo que está presente em mais de 30 países. Essa empresa é parte do grupo *Pearson*, juntamente com o *Financial Times*, a *Penguin Books* e várias outras editoras, cujas vendas mundiais em 2010 chegaram a 5,7 bilhões de libras e “[...] tem buscado um programa agressivo global de aquisições e junções [...]” (BALL, 2014, p. 200-201). A área de atuação da *Pearson* engloba o mercado editorial, sistemas de gestão, cursos *on line*, treinamento em serviço, sistema de avaliação, cursos de língua inglesa, sistemas de tutoria, entre outros. Tem contratos na Colômbia, África do Sul, Malta Vietnã, Reino Unido. No Brasil, tem parceria com o Sistema Educacional Brasileiro e adquiriu os sistemas de aprendizagem escolar que abrange 450 mil alunos¹¹.

Ao mapear essas redes de políticas, Ball mostra como os sujeitos e organizações atuam para fazer do capitalismo neoliberal um projeto supranacional:

Isso coloca o neoliberalismo em um conjunto de práticas e de relacionamentos. Em nível macro, isso rearticula o FMI e as ortodoxias do Banco Mundial para políticas nos foros internacionais;

¹¹ A Pearson adquiriu o Sistema Educacional Brasileiro que engloba os sistemas de ensino COC, Pueri Domus, Dom Bosco e Name, além de gráfica, operações de logística e o portal educacional Klick Net, segundo informações do portal Reuters. SEB vende sistema de ensino para a Pearson por R\$ 613,3 mi. Disponível em: <https://br.reuters.com/article/idBRSP66L03S20100722>. Acesso em: 14 nov. 2020

no âmbito local, envolve trabalhar com novos negócios educacionais (*edu-business*) de vários tamanhos; e, no âmbito nacional, inclui trabalhar com políticas nacionais e contra elas as quais bloqueiam ou restringem o desenvolvimento dos mercados de ensino. (BALL, 2014, p. 80)

Entender a existência dessas novas configurações não significa que modos antigos de governo e de governar foram completamente substituídos, conforme afirma Ball (2013). Acredita-se que muitos hibridismos são configurados, o que não anula a atuação autoritária dos Estados na manutenção dos objetivos de acumulação e na repressão aos movimentos e aos sujeitos que não se adéquam ao modelo de cidadãos empreendedores: “[...] soberania e violência estão muito entre nós.” (BALL, 2013 p. 178). Desse modo, na

[...] ênfase do uso de liberdade e escolha em relação àqueles considerados responsáveis e produtivos, há um uso discriminado contínuo ou na verdade aumentado de poder violento, formas de “microviolência” em relação a determinados grupos sociais como os que buscam asilo e os que dependem da Previdência Social, jovens desempregados ou com “problema”, que são vistos como uma ameaça à ordem social, junto com, geralmente, formas de vigilância e fiscalização mais intrusivas. (BALL, 2013, p. 179)

Isso significa que os novos modelos de governança atuam na manutenção do sistema capitalista, reformando seu modelo, sem mudar sua estrutura e objetivo; ao contrário, as novas estratégias de gestão do Estado e sua relação com o mercado ampliam as desigualdades ao tornar as políticas sociais espaços de exploração do capital. As políticas educacionais tornam-se mais uma oportunidade de lucro (uma *commodity*) e espaço de disputa para corporações transnacionais e o empresariado nacional (BALL; MAINARDES, 2011).

O próprio Banco Mundial é um dos organismos multilaterais que apresenta em seus documentos o mercado educacional dos países em desenvolvimento como um setor com grandes oportunidades para investidores privados. Nas Metas de Desenvolvimento do Milênio, o Banco Mundial estabelece como prioridade educacional a universalização do

ensino primário e a equidade de gênero. A ideia defendida é que os governos destinem os investimentos para o ensino primário que é obrigatório e fortaleça o papel dos setores privados nos níveis não obrigatórios: as Séries Finais do Ensino fundamental, o ensino Médio e Ensino Superior (SILVA; AZZI; BOCK, 2008). O pacote de reformas para os países clientes têm como elementos centrais:

- a) Prioridade na educação primária;
- b) Melhoria da eficácia da educação;
- c) ênfase nos aspectos administrativos;
- d) Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar;
- e) A análise econômica como critério dominante na definição das estratégias. (SILVA; AZZI; BOCK; 2008, p. 24)

Ao estabelecer a análise econômica como critério de definição e de estratégia, o Banco Mundial deixa claro que entende a educação com um serviço e não como direito de cidadania, que sua eficiência está diretamente ligada ao custo-benefício. Nesse sentido, suas orientações visam diminuir os gastos com recursos humanos e melhorar a gestão dos recursos financeiros; ou seja, sua concepção de melhoria da qualidade depende mais de critérios econômicos.

Mas esse processo de reestruturação do capital em nível mundial passa por readaptação em cada contexto, de acordo com a característica histórica de cada país: “[...] as diretrizes que desnacionalizam o Estado-nação em função da acumulação do capital são sujeitas a processos de recontextualização impingidos pelas características históricas da sociedade a que se destinam.” (AZEVEDO, 2001, p. xv). No Brasil, como um dos maiores clientes do Banco Mundial, na década de 1990, a reforma do Estado (administrativa e fiscal) foi acompanhada de reformas educacionais, em sintonia com as orientações dos organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, OMC). Tais organismos apresentam políticas cada vez mais integradas e suas políticas de financiamento impõem condicionantes aos países que aderem aos pacotes de reformas aprofundando a liberaliza-

ção comercial, de bens e serviços, inclusive a educação.

Não é outra a realidade que estamos assistindo no Brasil, quando empiricamente constatamos, dentre outros aspectos, o direto imbricamento entre os princípios que regem a reforma administrativa do Estado e as políticas educacionais que vêm sendo implementadas. No que se refere ao novo “gerencialismo”, aqui ele se traduz na tentativa de adoção do modelo gerencial de gestão à educação. (AZEVEDO, 2001, p. xi)

Essa reconfiguração das políticas educacionais a partir da lógica do mercado, um novo gerencialismo, é um processo que encontra similaridade nas reformas educacionais na América Latina, onde os principais eixos norteadores das reformas são gestão, financiamento, currículos, avaliação e formação de professores (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). No Brasil, Azevedo (2001) destaca que esse novo gerencialismo nas políticas educacionais pode ser exemplificado no conjunto de políticas e programas nos três níveis de ensino, estabelecendo processos competitivos baseados na eficácia e eficiência para acesso aos recursos. Nesse gerencialismo, há o aumento do poder regulador do Estado através da centralização dos processos de avaliação (SAEB, ENEM, ENADE), das políticas curriculares (antes os PCN e agora a BNCC) e de formação de professores (BNC- Formação)¹².

No Brasil, há uma articulação forte do empresariado e outros empreendedores e organizações diversas para difusão das bases neoliberais para reformas educacionais. Alguns institutos têm papel fundamental nas ações culturais e educacionais de difusão do ideário neoliberal junto aos governos e à sociedade civil: Instituto Millenium, Instituto Liberal, Instituto Liberdade, Instituto Atlântico, Instituto Mises e o Instituto de Estudos Empresariais; todos membros da *Liberty Network*. As ações desses institutos incluem publicação de artigos, relatórios, estudos, realização de eventos.

¹² As siglas citadas se referem, respectivamente a: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação)

Esses Institutos são canais locais em uma rede internacional de relações para a difusão de conhecimento e de informação - neoliberalismo “tamanho único” - e estão mudando o pensamento de governos nacionais e o comportamento por meio da troca de normas, de ideias e de discursos; estão trabalhando para mudar a percepção do público sobre problemas sociais no Brasil, incluindo a educação. (BALL, 2014, p. 62-63)

Uma das organizações parceiras do Instituto Liberdade é o movimento Todos pela Educação¹³, fundado por presidente de diversas empresas como Dpaschoal, Grupo Gerdau (o presidente da Gerdau é membro do conselho do Instituto Millenium), bancos Itaú, Bradesco e Santander. Esse movimento tem grande influência no direcionamento das políticas educacionais brasileiras, propondo agendas e influenciando a definição de metas educacionais a partir de princípios de eficiência tomados do campo da gestão empresarial. Foi criado em 2006 e sua atuação engloba realização de eventos (como a Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação), divulgação na mídia de massa, difusão de seus princípios através de seus intelectuais orgânicos, publicação de documentos (como o documento “Compromisso Todos pela Educação”); ações que visam criar consensos e mobilizar a sociedade civil em tornos de sua proposta de educação. As metas propostas por esse movimento foram incorporadas pelo MEC ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, que serviu de direcionamento para várias ações estatais na área educacional (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

A concepção de Educação como um compromisso social delega à sociedade a responsabilidade pela melhoria dos indicadores educacionais, acompanhando e fiscalizando a ação do Estado. A Educação passa a ser vista como fator de inclusão social, ou seja, as pessoas que não tiverem acesso à educação escolar não terão condições de participar da vida social: “[...] o movimento visa, fundamentalmente, difundir ideias e valores, representações de uma perspectiva gerencial na educação, expressa em

¹³ O Movimento Todos pela Educação foi criado em 2006 e se define como uma “[...]organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente - não recebe recursos públicos. Seus mantenedores incluem fundações ligadas a bancos, empresas e outras instituições privadas como Fundação Bradesco, Fundação Itaú, Fundação Lemman entre outras. Fonte: <https://www.todospelaleducacao.org.br/pag/quem-somos/>. Acesso em: 20 ago. 2020

formulações que procuram associar princípios, tais como eficácia e eficiência gestionária com justiça social.” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 242). Nessa acepção, é a articulação da sociedade civil que vai garantir a melhoria da educação e o acesso para todos, acompanhando a qualidade da prestação de serviço do Estado (as avaliações e indicadores educacionais servem de base para esse monitoramento por parte dos diversos atores sociais).

O neoliberalismo atua neoliberalizando as pessoas e as instituições, produzindo novos atores sociais e novas formas de efetivar políticas. Atua neoliberalizando o Estado, estabelecendo novas formas de relação do público-privado, privatizando as áreas sociais, impondo novas formas de gestão (novo gerencialismo) à administração pública. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar “[...] por intermédio dos meios de empreendedorismo e de responsabilidade.” (BALL, 2014, p. 229). Como ideologia dominante que busca ser hegemônica, impõe-se às pessoas através dos diversos espaços e estratégias de persuasão já discutidos nesse tópico: “[...] isso funciona ao nos neoliberalizar, tornam-nos empreendimentos e responsáveis, oferecendo-nos a oportunidade de ter sucesso, e, fazendo-nos culpados se não o fizermos, transformando-nos em sujeitos neoliberais emaranhados nos poderes de liberdade” (BALL, 2014, p. 229). Esses processos de neoliberalização condicionam as políticas educacionais e tomam outros contornos nas políticas de TIC e Educação conforme abordaremos em seguida ao analisar uma política federal - o Proinfo Integrado.

Assim, a contextualização das políticas educacionais no plano da reforma do Estado na década de 1990 visa construir uma compreensão das políticas públicas de inserção das TIC na Educação e das suas ações de formação de professores enquanto *politics* e *policy*, que será analisado em seguida.

A POLÍTICA EM ESTUDO: O PROINFO, O PROINFO INTEGRADO E A ANÁLISE DE SEUS CONTEXTOS

As políticas de TIC e Educação também passaram por processos de neoliberalização que conjugaram adequação aos direcionamentos dos

organismos internacionais, ao projeto Sociedade da Informação e em resposta às demandas nacionais. O Proinfo Integrado faz parte das políticas governamentais de TIC e Educação. Ele foi criado em 2007, a partir da reformulação do Proinfo (programa criado em 1997), concentrando as ações de formação do programa inicial. Para melhor situar as relações entre o Proinfo e o Proinfo Integrado é necessário resgatar o histórico desses programas, suas relações com a conjuntura política e o macrocontexto, tomando como referência para análise os trabalhos de Ball e de outros autores que estudam a temática.

O Proinfo é lançado em 1997 com a meta de distribuir 100 mil computadores visando informatizar 6 mil escolas públicas. Esse período, década de 1990, é marcado pelo avanço das discussões sobre o Programa Sociedade da Informação no Brasil, cuja proposta e metas são sistematizadas no Livro Verde, publicado no ano 2000. Essas discussões partiam do determinismo de que era necessário adequar a sociedade brasileira a esse novo contexto mundial em que a informação e a informatização eram estratégicas para o desenvolvimento econômico de cada país, era o “novo paradigma técnico-econômico”, conforme apresentação do documento: “[...] o advento da Sociedade da Informação é o fundamento de novas formas de organização e de produção em escala mundial, redefinindo a inserção dos países na sociedade internacional e no sistema econômico mundial.” (BRASIL, 2000, p. v). A publicação do Ministério da Ciência e Tecnologia sintetizava as principais ações governamentais: “ampliação do acesso, meios de conectividade, formação de recursos humanos, incentivo à pesquisa e desenvolvimento, comércio eletrônico, desenvolvimento de novas aplicações.” No discurso, era imprescindível investir na informatização da sociedade brasileira para incentivar o comércio eletrônico e, ao mesmo tempo, promover a “alfabetização digital” das pessoas instrumentalizando-as para o mercado de trabalho e para um consumo mediado pelas tecnologias.

É também o período das grandes reformas administrativas, fiscais e econômicas do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), cujo marco é o Plano Real que foi apresentado como estratégia para controle da hiperinflação ainda no governo Itamar Franco quando Fernando Henrique era Ministro da Fazenda. Outras medidas visavam a diminuição do déficit público, o que incluíam a privatização de empresas públicas e as reformas administrativas e da previdência. Mas segundo Singer (1999, p.

41), mesmo com as privatizações e reformas, o *deficit* público aumentava e a recessão econômica incrementava a demanda por serviços públicos:

O crescimento anêmico (e em 1998 inexistente) travou a expansão da receita fiscal, apesar dos incessantes aumentos de impostos, e ampliou a demanda pelos serviços sociais prestados pelo setor público—desde o seguro-desemprego até a transferência de alunos das escolas privadas às públicas e o aumento da procura por assistência à saúde, inclusive de saúde mental e das vítimas da violência urbana, intensificada pela marginalização de crescente massa de trabalhadores de qualquer forma legítima de participar da produção social.

O programa neoliberal do governo FHC incluía diminuir a participação do Estado em setores estratégicos da economia como o setor de telecomunicações e energia que eram estruturais para o avanço da informatização: “[...] nas telecomunicações, houve privatização de todo o sistema brasileiro e a criação da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), fatores que estão permitindo maior e mais rápida disponibilidade de acesso aos meios de comunicação.” (BRASIL, 2000, p. 5). Nas telecomunicações, o discurso para legitimar esse processo ancorava-se no argumento de que a privatização iria gerar empregos, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços de qualidade (CAVALCANTE, 2009), pois a participação de empresas privadas aumentaria a concorrência, dinamizaria o setor e ampliaria a oferta de serviços de telefonia fixa, telefonia móvel, conexão a internet (além de TV por assinatura) para a população em geral. Houve grande investimento na disseminação publicitária dos aspectos positivos da privatização em meios de comunicação em massa por parte das grandes empresas de comunicação brasileiras interessadas no setor e também do governo, inclusive através de campanhas publicitárias do sistema Telebrás.¹⁴

¹⁴ Segundo informações de Cavalcante (2009), a Telebrás gastou 36 milhões em campanhas publicitárias para esclarecer os benefícios da privatização e também a ONG Brasil 2000 formada por empresários do setor de telecomunicações e liderados pelo Banco Opportunity que investiu 2,8 milhões em peças publicitárias para TV e Rádio, em programas de grande alcance popular. O autor salienta que, mesmo com expressivo investimento em publicidade a favor da privatização, uma pesquisa do Datafolha na época mostrou que 51% dos entrevistados eram contra a venda do sistema Telebrás, 41% eram favoráveis

Os meios de comunicação, nesse sentido, desempenharam um papel muito importante ao limitar a discussão das alternativas a serem construídas e ao promover maciçamente o desgaste das instituições estatais (por sinal, procedente em muitos casos) a partir de uma lógica simplista que separava, de um lado, o Estado mau empresário e corrupto e, de outro a iniciativa privada idônea e eficiente. (CAVALCANTE, 2009, p. 146)

É importante entender que num contexto globalizado, as ações governamentais, através de suas políticas, relacionam-se com o contexto internacional de reestruturação do capital, o que nem sempre contempla os interesses nacionais. E, segundo Cavalcante (2009), apesar de não haver um consenso na sociedade brasileira a respeito da privatização das telecomunicações, e o sistema Telebrás ter uma avaliação positiva nas pesquisas realizadas à época, não houve grandes mobilizações contra a venda das empresas de telefonia, apenas dos sindicatos de trabalhadores ligados à área e, ao final, o leilão das telefônicas beneficiou as corporações transnacionais: “[...] a forma pela qual o leilão foi enfim realizado não só possibilitou a concessão dos serviços a grupos 100% estrangeiros, que precisavam apenas se enquadrar na legislação brasileira [...] mas vedou a disputa a companhias do Estado e dos municípios brasileiros [...]” (CAVALCANTE, 2009, p. 64). Assim, o Estado além de atuar na defesa de interesses privatistas, nesse caso privilegiou o capital internacional, com a venda de um setor considerado estratégico para desenvolvimento da chamada “Sociedade da Informação” por um valor abaixo do que tinha sido investido pelo governo anos antes: R\$23 bilhões tinham sido investidos na Telebrás antes da venda e o valor mínimo do leilão foi de R\$13,5 bilhões (o valor total após a venda chegou a R\$22,2 bilhões) e o potencial de ganho calculado em R\$90 bilhões (entre 1998-2007), ou seja, numa área em plena expansão e estratégica, o retorno do valor investido seria em dois anos; acrescenta-se a isso o dinheiro em caixa e o estoque de materiais que foram transferidos para os compradores (CAVALCANTE, 2009). Para Boneti (2007, p. 53) esse entrelaçamento entre o público e o privado é próprio das formações capitalistas “[...] e o bem público é confundido com o benefício das classes dominantes”, e nesse processo, o direito à comunicação deixou de ser um bem social com gerenciamento estatal para ser um bem de consumo submetido aos interesses das corporações das telecomunica-

ções, com reflexos também para as políticas de TIC e Educação.

Em relação à Educação, o processo de neoliberalização é complexo e com desdobramentos diversos. Para a Educação e TIC na Sociedade da Informação, no Livro Verde, o destaque é para a Formação Tecnológica (que contemplava a Alfabetização Digital, a Fluência em TIC) e a Educação a Distância (EAD). Esse documento abordava a necessidade de informatização das escolas, com a criação de infraestrutura composta por computadores, dispositivos e softwares educacionais e conectividade em rede, reconhecendo os custos para aquisição, manutenção e atualização do parque instalado, em vista da falta de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas e a desigualdade entre escolas públicas e privadas. Segundo o censo escolar do MEC, em 1999, apenas 2.527 das 187.811 tinham conexão com internet, 64 mil escolas não tinham energia elétrica, menos de 11 em cada 100 tinham laboratório de ciências ou de informática, 23,1% possuíam bibliotecas (BRASIL, 2000). Para esses objetivos, na área educacional, foram lançados programas como TV Escola, Proinfo, Programa de Apoio a Pesquisa em Educação a Distância (PAPED) que eram estratégicos para capacitar professores, estudantes e gestores para essa Sociedade da Informação.

O TV Escola e o PAPED eram programas voltados para Educação a Distância e, assim como o Proinfo, estavam vinculados à Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação. O TV Escola transmitia 14 horas diárias de programação educacional voltadas para as escolas da Educação Básica (as escolas públicas participantes recebiam o kit de recepção com uma antena parabólica, uma TV e um videocassete)¹⁵; englobava conteúdos curriculares e também programas voltados para a formação de professores e equipe gestora como o programa Um salto para o Futuro. O PAPED incentivava a produção de pesquisas na área de Educação a Distância (EAD) que era uma área estratégica para a política educacional do governo FHC, alinhada com as Diretrizes dos Organismos Internacionais (Banco Mundial, FMI, Unesco) que propagavam essa modalidade de ensino (EAD) como um caminho para impulsionar os índices educacionais, especialmente se utilizada na formação profissional e na formação de professores. Assim, as políticas de TIC e

¹⁵ Posteriormente o programa se adequou a evolução das mídias com a utilização do DVD e não mais VHS com conteúdos educacionais e passou a ser denominado TV/DVD Escola

Educação seguiam direcionamentos transnacionais alinhados ao avanço do neoliberalismo, conforme abordamos.

O Proinfo era financiado pelo Banco Mundial e direcionado à informatização das escolas públicas da Educação Básica com a distribuição de equipamentos para instalação dos laboratórios de informática, além da criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) em articulação com estados e municípios: “[...] desde a entrada em funcionamento do Proinfo, em 1997, foram criados 223 NTE beneficiando 2.484 escolas públicas brasileiras de primeiro e segundo graus.” (BRASIL, 2000, p. 51). Os Núcleos eram responsáveis por operacionalizar as ações do Proinfo nas Unidades da Federação; eram estruturas descentralizadas, ligadas às Secretarias de Educação, que entre outras funções davam suporte técnico e capacitavam os professores e as equipes administrativas das escolas. Na concretização do Proinfo nas escolas, os NTE’s desempenharam um papel fundamental, reelaborando suas diretrizes a partir dos contextos locais, operando processos de traduções para colocar em ação determinada política em sua realidade objetiva. Na acepção de Ball *et al* (2016, p. 14): “[...] a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa.” Partindo desse entendimento, os sujeitos que atuam e atuaram nos NTE’s foram protagonistas especialmente dos processos de formação em TIC que eram propostos de acordo com a realidade de cada sistema de ensino e as especificidades locais. Entendemos que esse protagonismo não é valorizado na reformulação do Proinfo, em 2007, quando as ações de formação passam a ser centralizadas no Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional -Proinfo Integrado:

No cerne dessa mudança, há uma perspectiva de centralização das ações de formação, seus conteúdos e diretrizes, antes elaboradas e executadas com maior autonomia pelos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e Núcleos de Tecnologia Municipal (NTM). Em conformidade com as demandas de cada rede de ensino, com a nova formatação, os NTE/NTM passam apenas a dar suporte aos cursos promovidos pelo programa. (DAMASCENO; BONILLA; PASSOS, 2012, p. 34)

O Proinfo foi criado no governo FHC como estratégia de consolidação da Sociedade da Informação no Brasil e passou por reformulação dez anos depois, já no segundo governo Lula em 2007, quando passou a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional, através do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. A partir dessa reformulação o programa passou a englobar três eixos: 1) implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas; 2) formação dos profissionais; 3) publicação de conteúdos digitais educacionais. Nessa nova conjuntura, já a partir de 2003, com a mudança de governo, os programas de TIC e Educação passaram a representar o projeto social-desenvolvimentista como parte das políticas de inclusão social (PASSOS, 2017) e incorporando o discurso da Inclusão Digital (BONILLA, 2010). A perspectiva tecnológica passa da Informatização da Sociedade/Alfabetização Digital/EAD para Inclusão Digital/Tecnologia Educacional que significava acesso aos ambientes tecnológicos (laboratórios de informática com computadores, impressoras e outros equipamentos e acesso à Internet – banda larga), à formação e aos conteúdos digitais¹⁶.

Na análise que propusemos sobre o Proinfo Integrado, vemos seus limites como uma política pública que visa contribuir com a inclusão digital de professores, gestores e comunidade escolar. No sentido de acomodação que marca as diversas políticas sociais. A capacitação tecnológica é vista como estratégia para melhoria da qualidade do ensino (no caso de professores e gestores) e de desenvolvimento de habilidades técnicas para inserção no mercado de trabalho (no caso dos estudantes), sem maiores questionamentos ao modelo social tornado hegemônico. A inclusão digital apresenta esse fim e, portanto, sem maiores discussões sobre as perspectivas por trás desse movimento social: é o imperativo tecnocrático da inserção na sociedade da informação. (DAMASCENO; BONILLA; PASSOS, 2012, p. 40)

Dante do processo de privatização do setor de telecomunicações

¹⁶ Entre as políticas e ações de “Inclusão Digital”, podemos citar o Programa Um Computador por Aluno (ProUCA), Programa Nacional de Banda Larga (PNLB) e Programa Banda Larga na Escola (PBLE) que não são objeto desse artigo. Sobre essas políticas sugerimos o artigo “Políticas Públicas para Inclusão digital nas Escolas” de autoria de Maria Helena Bonilla (2010).

e a “exclusão digital” de grande parte da população, era importante ter políticas públicas que proporcionassem o acesso às TIC e a conectividade como direito social que não estivesse submetido à lógica de mercado. Conforme a Abordagem do Ciclo das Políticas de Ball podemos compreender que a política educacional em análise mantém relação com um macrocontexto de reestruturação capitalista e de avanço da implementação do neoliberalismo, em que o paradigma da Sociedade da Informação é uma expressão. A preocupação desse autor em analisar as implicações do neoliberalismo para a Educação e as políticas educacionais, na Inglaterra e em outros países onde desenvolve pesquisas com colaboradores, coaduna-se também com a preocupação de nossas pesquisas, visto o programa em análise sofrer influência do neoliberalismo à brasileira, com as devidas contextualizações que as trajetórias históricas de cada país impõem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já abordado, o campo das pesquisas em políticas educacionais apresenta potencial de investigação para pesquisadores interessados nesse fenômeno social. Apesar dessa projeção, esse campo ainda apresenta lacunas que precisam ser superadas através de novas investigações. À medida que as políticas adquirem um caráter globalizante e operam em redes políticas (macro e micro), é necessário que as investigações avancem na análise de sua complexidade e dinâmica. Cada vez mais fica difícil entender uma determinada política pública somente na sua dinâmica local: o contexto local e o macrocontexto se inter-relacionam na concepção, no financiamento ou nas ações; nos contextos locais, avança o ideário neoliberal globalizando as políticas.

A pandemia provocada pela disseminação do coronavírus (COVID-19), em 2020, e o isolamento social que resultou na suspensão das atividades presenciais de ensino expôs a nossa dependência cada vez mais das tecnologias digitais e como esse setor é cada vez mais dominado pelas grandes corporações transnacionais. A necessidade de soluções tecnológicas para o ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais abriu espaço para que empresas nacionais e transnacionais apresentassem soluções de Tecnologia Educacional para os governos. As plataformas educacionais de corporações como *Microsoft*, *Google* e *Facebook* (*Microsoft Teams*, *Google*

Classroom, Chat Class), entre outras tantas, passaram a ser os principais espaços sociais de desenvolvimento da educação pública e privada. Todo esse contexto traz situações problemáticas que envolvem questões econômicas, pedagógicas e políticas.

Questões econômicas que dizem respeito aos gastos de governos com as contratações de empresas e suas soluções a partir de relações público-privado cercadas de opacidade, como é característico das novas redes políticas e de processos de mercantilização das políticas educacionais (BALL, 2014). Questões pedagógicas que dizem respeito aos limites impostos à autonomia docente e à prática pedagógica que passa pelos limites de cada plataforma, interface e aplicativo; pelos limites de interatividade e comunicação diante da desigualdade digital que vivenciamos no país, além dos poucos recursos tecnológicos disponíveis nos domicílios dos brasileiros das classes D/E. Questões políticas referentes ao avanço do setor privado nas esferas públicas e também aos riscos de homogeneização de culturas e conhecimentos que sinalizam para uma nova colonização, pois cada solução tecnológica envolve visões de mundo e de sociedade que vão junto com seus conteúdos.

Ao mesmo tempo, e independente da pandemia, os países em desenvolvimento na África, Ásia e América Latina viraram mercados promissores para as grandes potências e suas corporações explorarem através do empreendedorismo social e da filantropia 3.0, “[...] um novo colonialismo.” (BALL, 2014), cujas ações envolvem abertura de novos mercados e difusão do ideário neoliberal. O processo neocolonizador avança no setor educacional criando oportunidades para os investidores, ao transformar a Educação em prestação de serviço, deslocando a atuação do Estado para a função de regulador para neutralizar as oposições ao projeto global. O discurso da eficiência do mercado como referência para a gestão de políticas públicas (novo gerencialismo) e da liberdade de escolha são estratégias para conquista dos microespaços das políticas. Diante desse cenário, a Sociologia crítica de Ball, seus colaboradores, suas pesquisas e categorias analíticas nos ajudam a entender a complexidade e dinâmica desse processo, mesmo com toda de dificuldade de viver e analisar ao mesmo tempo todo esse processo.

Assim, entender que as políticas públicas são uma arena de disputa entre vários grupos não significa que não há assimetrias nesses tensionamentos, mas ter a compreensão da dinâmica que envolve a concretiza-

ção de uma política numa sociedade baseada no antagonismo de classe. Significa também que nem sempre os objetivos reais de uma determinada política são aqueles apresentados para a construção de consensos e mesmo quando os reais interesses não representam benefícios para os grupos atingidos por determinada política pública, a adesão é conquistada a partir do ocultamento e dos discursos. Nesse tocante, é importante que tenhamos referenciais teórico-metodológicos que nos instrumentalizem enquanto pesquisadores a entender toda a complexidade das políticas.

Compreender os ciclos das políticas, seus contextos (de influência, da prática, dos efeitos, resultados), as relações do macro e microcontexto, as transnacionalidades das redes de poder e heteraquias, o novo gerencialismo e novas formas de mercantilização das políticas, os novos atores é um papel fundante da Sociologia crítica de Ball, ao oferecer como contribuição pesquisas sobre políticas públicas e sobre as políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** 2. ed. ampl. São Paulo: autores Associados, 2001.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 21-53

BALL, S. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 78-99

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99

BALL, S. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, M.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (orgs.). **Sociologia da Educação:** análise internacional. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013. p. 177-189

BALL, S. **Educação Global S. A.:** Novas redes políticas e o imaginário

neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem política:** atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016

BARRETO, R. et al. As tecnologias da informação e comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L97NDvPZzmsZZh5kFfwntGq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 abr. 2014

BEECH, J.; MEO, A. I. Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen

J. Ball en el estudio de las Políticas Educativas en América Latina. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona University State. Arizona, Estados Unidos, v. 24, 2016. p. 1-19. Disponível em: www.redalyc.org/jatsRepo/2750/275043450048/html/index.html. Acesso em: 18 abr. 2014.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BONILLA, M. H. Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, ano XXII, n. 34, p. 40-60, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135/15840>. Acesso em: 14 fev. 2020

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Sociedade da Informação no Brasil**: livro verde. Tadao Takahashi (org.). Brasília, 2000. (Impresso)

CAVALCANTE, S. **Sindicalismo e privatização das telecomunicações no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

DAMASCENO, H.; BONILLA, M. H.; PASSOS, M. S. Inclusão digital no Proinfo Integrado: perspectivas de uma política governamental. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 5 n. 2, p. 32-42, jan./jun. 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283

GEWIRTZ, S; BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221

MAINARDES, J. 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. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MATTELART, A. **História da Sociedade da informação**. 2. ed. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PASSOS, M. S. C. **Contextualizações e Recontextualizações nas políticas de TIC e Educação**: um estudo sobre o Proinfo Integrado nos NTM na Bahia. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, Bahia, 2017.

SHIROMA, E.; GARCIA, R.; CAMPOS, R. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. SP: Cortez, 2011.p. 222-248

SILVA, C; AZZI, D; BOCK, R. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sergio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. SP: Cortez, 2008. p. 15-86

SINGER, P. A raiz do desastre social: a política econômica de FHC. In: LESBAUPIN, I. (org.). **O desmonte da nação**: balanço do Governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999. p 25-44