

## IMPLICAÇÕES DA ASCENSÃO DO REGIME NEOLIBERAL NO ÂMBITO EDUCACIONAL BRASILEIRO: A PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO NO PARANÁ

*IMPLICATIONS OF THE RISE OF THE NEOLIBERAL REGIME IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SPHERE: THE PLATFORMIZATION OF EDUCATION IN PARANÁ*

*IMPLICACIONES DEL ASCENSO DEL RÉGIMEN NEOLIBERAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO BRASILEÑO: LA PLATAFORMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN PARANÁ*

Mariana Mantovani de Quadros Rapacci<sup>1</sup>

Margarida de Cássia Campos<sup>2</sup>

Código DOI

### Resumo

O objetivo central desta pesquisa propõe compreender as atuais políticas educacionais no Paraná enquanto uma consequência das determinações das ações neoliberais observadas na educação brasileira após 1990. A metodologia adotada para a realização desta investigação, seguindo uma abordagem qualitativa, se baseou na revisão bibliográfica acerca do marco teórico de referência, contextualizando historicamente os eventos relevantes para a análise proposta. Foram também analisados documentos que explicassem a realidade educacional do Brasil e do Paraná. A discussão revela que o processo de plataformização da educação paranaense está diretamente relacionado com os interesses neoliberais de promover a mercantilização da educação, visando o aumento da participação do setor privado na prestação de serviços educacionais.

**Palavras-chave:** Educação; Plataformização; Neoliberalismo; Conferência de Jomtien.

### Abstract

*The central objective of this research proposes to understand current educational policies in Paraná, as a consequence of the determinations of neoliberal actions observed in Brazilian education after 1990. The methodology adopted to carry out this investigation, following a qualitative approach, was based on a bibliographical review of the theoretical reference framework, historically contextualizing the events relevant to the analysis proposal. Documents were also published that explained the educational reality of Brazil and Paraná. The discussion reveals that the process of platformization of education in Paraná is directly related to the neoliberal interests of promoting the commodification of education, involving increased participation of the private sector in the provision of educational services.*

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil. Email: [mariana.mantovani@uel.br](mailto:mariana.mantovani@uel.br) | Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3999-7757>

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil. Email: [mcassiacampos@uel.br](mailto:mcassiacampos@uel.br) | Orcid <https://orcid.org/0000-0003-4082-6037>

**Keywords:** Education; Platformization; Neoliberalism; Jomtien Conference.

## Resumen

*El objetivo central de esta investigación propone comprender las políticas educativas actuales en Paraná, como consecuencia de las determinaciones de las acciones neoliberales observadas en la educación brasileña después de 1990. La metodología adoptada para realizar esta investigación, siguiendo un enfoque cualitativo, se basó en la revisión bibliográfica sobre el marco teórico de referencia, contextualizando históricamente los hechos relevantes para el análisis propuesto. También se analizaron documentos que explican la realidad educativa de Brasil y Paraná. La discusión revela que el proceso de plataformatización de la educación en Paraná está directamente relacionado con los intereses neoliberales de promover la mercantilización de la educación, con el objetivo de aumentar la participación del sector privado en la prestación de servicios educativos.*

**Palabras-clave:** Educación; Plataformaización; Neoliberalismo; Conferencia de Jomtien.

## Introdução

Historicamente, a educação – direito assegurado em nosso país pelo Art. 205 da Constituição brasileira (Brasil, 1988) – começa a ser compreendida pela sociedade ocidental como um direito fundamental a partir da popularização da concepção de cidadania universal na Europa, no início da Idade Moderna (Ramos, 2009). Apesar disso, somente em 1948, após um longo período de intensas violações à vida e à dignidade humana, foi promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, na qual se estabelecia, como um princípio fundamental do sistema educacional mundial, o Acesso Universal, isto é, o direito de educação para todos (ONU, 1948).

No Brasil, a educação se desenvolveu a partir de uma série de altos e baixos, ora desprezada pelo poder público, ora valorizada pelo seu caráter transgressor. Seguindo uma tendência globalizada, a partir da década de 50 do século XX, a educação brasileira vivenciava um momento próspero marcado pela alta demanda da sociedade em ocupar as cadeiras escolares e o forte desejo da classe trabalhadora de se alfabetizar (Gentili, 1995). No entanto, ao longo deste percurso de avanços e retrocessos na educação, não demorou muito para que fosse observada uma drástica mudança na lógica aplicada no cenário educacional brasileiro.

Com a ascensão do regime neoliberal em 1990, rapidamente os interesses do Estado brasileiro convergiram com os princípios neoliberais, esvaziando a esfera pública em detrimento da iniciativa privada e resultando na adoção de uma abordagem educacional que viria impactar na formulação de políticas educacionais nas unidades da Federação. Dentre essas, o governo do Paraná se destaca no cenário

nacional por suas recentes imposições, levantando discussões acerca da incorporação de plataformas de ensino esvaziadas em sala de aula (Israel; Firmino, 2023).

Logo, como objetivo central, esta pesquisa propõe compreender as atuais políticas educacionais no Paraná enquanto uma consequência das determinações das ações neoliberais observadas na educação brasileira após 1990. Espera-se, com este estudo, ao propor uma análise crítica das implicações da ascensão do regime neoliberal no âmbito educacional brasileiro, constatar a influência deste fenômeno, evidenciado pelo processo excessivo de plataformação do ensino nas escolas do Paraná, fortalecendo um discurso contra-hegemônico.

A pesquisa se encontra dividida entre metodologia, desenvolvimento e considerações finais. O desenvolvimento desta investigação foi estruturado em duas partes, a fim de permitir uma análise mais detalhada em nível nacional e estadual, proporcionando uma compreensão mais completa das transformações e desafios enfrentados no contexto educacional.

A primeira parte concentra-se nos impactos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos sobre as políticas educacionais brasileiras, destacando a criação de leis, reformas e parcerias implementadas como resultado direto desse evento internacional. A segunda parte tem como foco a incorporação de um pacote tecnológico à lógica do ensino paranaense para atender aos interesses neoliberais. Nessa seção, são exploradas as implicações da introdução excessiva de tecnologias no sistema educacional do Paraná, examinando como essas inovações estão sendo integradas à prática pedagógica.

## **Metodologia**

Para alcançar os objetivos delineados neste trabalho, foi necessário adotar como subsídio teórico-metodológico uma abordagem de análise qualitativa, empregada para examinar dados e informações que não podem ser facilmente quantificados, como discursos, narrativas e contextos históricos. A escolha dessa abordagem permitiu uma compreensão mais profunda da complexidade do fenômeno investigado, possibilitando uma exploração minuciosa da temática em questão.

Sendo assim, o caminho metodológico percorrido por esta pesquisa consistiu, primeiramente, na realização de levantamento e revisão bibliográfica acerca do marco teórico de referência, com o intuito de contextualizar historicamente os eventos de maior relevância para a construção da análise proposta. A contextualização histórica partiu da leitura de uma realidade ocidental, adotando como recorte espacial

de análise o cenário brasileiro e paranaense, após a realização da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990.

Para isso, foram utilizados os conceitos de racionalidade neoliberal propostos por Betlinksy, Lobo e Gomes (2020) e de pragmatismo gerencial de Mendes, Horn e Rezende (2018), que explicam a lógica neoliberal a partir da instituição de práticas de fomento à redução do papel do Estado em favor do livre mercado e da iniciativa privada, promovendo políticas de desregulamentação, privatização e cortes de gastos públicos. Concomitantemente a isso, a fim de elucidar a construção das políticas educacionais brasileiras e suas relações com as diretrizes estabelecidas pela conferência de Jomtien, tomou-se como base as pesquisas realizadas por Ramos (2009) e Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018).

Dando continuidade ao aporte metodológico, foram analisadas políticas públicas e suas normativas para explicar a realidade educacional, tendo como base os recortes adotados e levando em consideração não só o seu contexto de influência, bem como os interesses dos agentes econômicos e políticos envolvidos na construção do cenário educacional. Por isso, escolhemos legislações que versam sobre a educação em toda sua amplitude, com a finalidade de demonstrar que os impactos do regime político e econômico do neoliberalismo não se restringiram à educação básica.

Entre as políticas educacionais em âmbito nacional analisadas, estão a criação da Lei N° 9.131 (Brasil, 1995), que alterou o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Lei N° 9.394 (Brasil, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei N° 10.260 (Brasil, 2001b), que dispôs sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), a Lei N° 10.172 (Brasil, 2001 a), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei N° 11.096 (Brasil, 2005), que instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni), a realização em Brasília da Conferência Nacional sobre Educação Tecnológica e Profissional em 2006, que instituiu a parceria com o Sistema S, a Lei N° 12.513 (Brasil, 2011) que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a aprovação da PEC 241 ou Emenda Constitucional n° 55 e a criação da Lei N° 13.415 (Brasil, 2017), que deu origem ao Novo Ensino Médio (NEM).

Por fim, compreendendo a realidade atual da educação do Estado do Paraná como um produto desse contexto de influência nacional, investigou-se o posicionamento atual do governo do Estado do Paraná no que tange às políticas educacionais promovidas a partir da Resolução N° 3550/2022 GS/SEED, que instituiu o Livro Registro de Classe Online (LRCO). Nesta etapa de análise, foram adotadas como instrumentos de suporte teórico acerca da realidade educacional paranaense as informações divulgadas

pelo Relatório Reconhecimento Facial nas Escolas do Paraná (Israel; Firmino, 2023) e a pesquisa de Santos (2024).

### **A Conferência Mundial sobre Educação para Todos e seus impactos nas políticas educacionais brasileiras**

Gestada num contexto favorável para o desenvolvimento educacional, a década de 50 foi marcada pelo aumento exponencial da demanda de ensino mundial. De acordo com o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), este súbito aumento percebido na busca do ensino formal foi impulsionado pela consolidação da independência de diversas colônias na América, África e Ásia, além do crescimento econômico experienciado por países emergentes<sup>3</sup> no contexto pós-Segunda Guerra Mundial.

No entanto, com a ascensão do sistema capitalista financeiro pós-globalização, essa lógica de ampliação de direito, brevemente vivenciada pela população mundial no pós-Segunda Guerra, é rapidamente ofuscada pelo neoliberalismo na década de 80 (Ramos, 2009). Tais mudanças foram responsáveis por atacar ferozmente os direitos conquistados, inclusive a educação pública e de qualidade, e transformá-los em “meros bens e serviços negociáveis no mercado, minando a essência da natureza jurídica da educação enquanto direito social e fundamental” (Pires; Betilnski, 2023, p.2).

Imersa nesse horizonte capitalista e neoliberal, a década de 80 foi palco de uma profunda crise econômica global, ficando conhecida como “a década perdida”, especialmente na América Latina, devido ao aumento da dívida externa. Isso fez com que diversos países, desde as potências mundiais consolidadas até países emergentes, experimentassem uma queda vertiginosa nos índices de desenvolvimento humano e, sobretudo, na educação. Em decorrência desta diminuição das taxas de crescimento econômico e do poder de compra da classe trabalhadora, o cenário educacional mundial sofreu com o corte de gastos e o congelamento de seus principais canais de investimento.

Isso posto, justamente quando seria imprescindível que o Estado brasileiro aumentasse o investimento de recursos para atender à crescente demanda por educação nas escolas públicas, é efetivado o contrário, uma retração dos gastos públicos. Essa contradição expõe uma tensão fundamental

---

<sup>3</sup> O conceito de países emergentes surgiu apenas no século XXI como uma alternativa à adoção de terminologias pejorativas para se referir a nações que, até o final do século XX, apresentaram baixo desenvolvimento econômico quando comparados a potências mundiais coloniais, mas que vinham experimentando certos níveis de progresso em suas economias.

entre a necessidade de investimento na educação para promover a inclusão social e o impacto das políticas neoliberais, que priorizam a austeridade fiscal e a redução do papel do Estado na provisão de serviços públicos essenciais.

É neste cenário profundamente contraditório que se formularam as bases necessárias para o drástico redirecionamento das políticas educacionais que viria após a realização da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos (Ramos, 2009). Na América Latina e, em especial, no Brasil, essa transformação na lógica que orienta o cerne das políticas educacionais foi idealizada, em sua maioria, por agentes externos que se beneficiaram economicamente com a mercantilização da educação (Pires; Betilnski, 2023).

Promovida e financiada por agências humanitárias internacionais e organizações financeiras intergovernamentais, tais quais a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos reuniu 155 países em Jomtien, na Tailândia, entre 5 e 9 de março de 1990.

Ao final do evento, os países participantes assinaram uma declaração instituindo um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. O objetivo principal contido nesse plano era reorientar as políticas educacionais mundiais, a fim de combater o crescimento das taxas de analfabetismo por meio da garantia do acesso universal à educação primária, com enfoque prioritário nas mulheres e nos demais grupos em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Posteriormente, em 1993, representantes da Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índias se reuniram em Nova Delhi, a fim de estabelecer um plano de ação que correspondesse à realidade econômica das nações emergentes, reiterando o compromisso de cumprir as metas definidas pela Conferência de Jomtien. Como justificativa para esse encontro, a UNICEF ressaltou que os esforços desse grupo eram cruciais para atingir as metas globais de educação para todos, uma vez que, juntos, estes nove países detinham mais da metade da população mundial.

Essa segunda conferência, assim como a conferência de Jomtien, é caracterizada pela intervenção direta de agentes internacionais, em sua grande maioria oriundos do continente europeu e dos Estados

Unidos, que ditariam o rumo das políticas educacionais nos países do chamado “terceiro mundo”<sup>4</sup> (Jacomeli; Barão; Gonçalves, 2018).

Logo, não demorou para que essas métricas reverberassem por toda a América Latina. Ainda durante o Governo de Itamar Franco (1992-1994), o sistema educacional brasileiro começa a passar por reformulações, tais quais a elaboração de um Plano Decenal da Educação Para Todos. Essas transformações se acentuaram durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), visando instituir as bases necessárias para atingir as metas estipuladas e os padrões desejáveis pela lógica neoliberal vigente.

Evidencia-se, a partir desse período, o início do processo gradativo de hegemonia discursiva, que consiste na inserção de um vocabulário muito intrínseco à lógica neoliberal, quando trata da questão educacional brasileira (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Passam a predominar, nos discursos de planejamento educacional, terminologias de cunho empresarial como, por exemplo, “produtividade”, “competitividade”, “eficiência” e “metas”, refletindo o pragmatismo e a racionalidade neoliberal de viés economicista.

À vista disso, ainda no primeiro ano do duplo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), na tentativa de redefinir o arcabouço jurídico escolar, o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi alterado pela promulgação da Lei N° 9.131 (Brasil, 1995). Na prática, esta ação governamental depositou, nas mãos do Poder Executivo Central, plenos poderes para definir e implementar políticas públicas educacionais, representando um aparelhamento da educação em virtude das reformas exigidas pelo regime político-ideológico neoliberal (Hage, 2000).

Como consequência direta dessa alteração, foi criada a Lei Nº 9.394 (Brasil, 1996), que estabeleceu as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, evidenciando o projeto governamental de padronizar o processo de ensino e aprendizagem e desconsiderando a significativa diversidade do espaço geográfico brasileiro. Este projeto foi responsável por normatizar um padrão educativo de baixa qualidade, sobretudo para as classes populares, que dependiam exclusivamente das instituições públicas de ensino.

Sendo assim, revelando os interesses neoliberais de suprir as carências do mercado, jovens, adolescentes e crianças oriundas de classes populares e trabalhadoras passam a ser, por meio de uma

<sup>4</sup> O termo Terceiro Mundo foi oficialmente adotado pela primeira vez durante a reunião de países asiáticos e africanos, em abril de 1955, na Conferência de Bandung, em Java, na Indonésia. Ele definia os países que se declaravam não alinhados às duas superpotências da época: EUA e URSS. Posteriormente, passa a ser utilizado como um sinônimo de subdesenvolvimento e atraso socioeconômico.

educação conteudista e acrítica, direcionados precocemente ao mercado de trabalho, para ocupar posições de trabalho alienantes e exploratórias (Santos, 2024).

A partir de então, diversas outras medidas de reestruturação do sistema educacional foram promulgadas durante o segundo mandato de FHC, destacando-se a Lei N° 10.260 (Brasil, 2001 b), que dispôs sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), e a Lei N° 10.172 (2001 a), que aprovou o *Plano Nacional de Educação* (PNE). Ambas as medidas caracterizam a precarização dos serviços públicos educacionais, incorporando-os à lógica de mercado e convergindo os interesses do Estado e do capital (Hage, 2000).

Diante da falsa premissa de estimular a participação da sociedade civil na construção de soluções para a crise educacional, o governo promoveu a aproximação do meio empresarial com o setor educacional, por meio do fomento a “parcerias” e da criação de fundos de investimentos estratégicos (Hage, 2000). Seguindo a cartilha ideológica neoliberal e mantendo estreitos vínculos econômicos com os principais organismos colonialistas de investimento mundial, tais quais o Fundo Mundial Internacional e o Banco Mundial, essas transformações surgem no horizonte da educação brasileira como marco legal fundamental para o alcance das metas da Conferência de Jomtien e, consequentemente, como instrumentos potentes de alcance dos interesses do capital na educação.

Assim, o cenário da educação brasileira, em 2002, encontrava-se profundamente entregue à iniciativa privada, vinculada à lógica da “modernização” conservadora, pautada na racionalidade administrativa e eficácia quantitativa, característicos do regime neoliberal (Ferreira, 2012).

Neste mesmo período, o Estado do Paraná era governado por Jaime Lerner (1995-2002) que, assim como FHC, promovia um projeto de reestruturação política muito intrínseco ao neoliberalismo econômico. Conforme cita Moreira (2016), essas transformações na educação justificavam-se, principalmente, pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e serviam como um “laboratório” de implementação da lógica de mercado na educação brasileira:

Vale ressaltar que o contexto no qual se delineou a educação paranaense, faz parte das reformas educacionais preconizadas em nível nacional, numa conjuntura em que o novo padrão de racionalidade e paradigma produtivo provocou mudanças nos padrões de competitividade empresariais requerendo do trabalhador mão-de-obra qualificada. Isto provocou a necessidade de tratar a educação como principal meio de obter esses avanços e garantia de desenvolvimento e equidade social. (Moreira, 2016, p. 78).

Em contraposição à realidade observada no cenário nacional após a Conferência de Jomtien, entre os anos de 2003 e 2016, houve diversos avanços no campo das políticas públicas educacionais brasileiras

(Pires; Betlinski, 2023). Verificou-se, nesse período, uma significativa expansão da educação superior, por meio do aumento de recursos públicos destinados às instituições federais de educação superior (Ferreira, 2012).

Todavia as alterações promovidas pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) “apontaram mais para a continuidade do que para a ruptura com as políticas para a educação superior estabelecidas no governo FHC” (Ferreira, 2012). Isso se deve a que, apesar de evidenciar a compreensão de que a educação é um instrumento de transformação social, a gestão de Lula nunca rompeu diretamente com a racionalidade pragmática que estrutura as políticas públicas nacionais instaurada por FHC, devido a manter o mesmo rumo quanto ao modelo econômico.

Exemplo dessa contradição é a criação da Lei Nº 11.096 (Brasil, 2005), que instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni). O ProUni, por meio da associação da isenção de taxas fiscais ao financiamento de instituições de ensino privadas, foi responsável por possibilitar diretamente a milhares de cidadãos brasileiros o almejado ingresso no ensino superior.

Se, por um lado, o ProUni contribuiu para a democratização do acesso ao ensino superior por meio da inserção de jovens e adultos que historicamente haviam sido distanciados das salas de aula nas universidades, por outro, favoreceu o desmonte da educação pública e a utilização de recursos financeiros públicos por entidades privadas a fim de promover e comercializar uma educação de baixa qualidade, orientada para instruir as classes populares e trabalhadoras com a finalidade de direcioná-las para trabalhos subalternizados de baixa remuneração.

Apesar de ter representado um aumento de matrículas nas IES privadas de 5,15% ao ano desde a sua criação, o ProUni se caracteriza pela desigualdade na distribuição de bens educacionais entre os bolsistas e acadêmicos pagantes (bolsistas parciais) que, na grande maioria das vezes, são alocados em cursos e/ou instituições com indicadores de qualidade abaixo da média nacional e em áreas de formação com altos índices de desemprego ou evasão (Costa; Ferreira, 2017).

Outras formas de injeção de dinheiro público no setor da educação privada foram adotadas nesse período. Dentre esses mecanismos de captação de verbas públicas destinadas à educação, destaca-se a parceria público-privada com o Sistema S, implementada formalmente após a realização da Conferência Nacional sobre Educação Tecnológica e Profissional realizada em Brasília em 2006 (Wittaczik, 2008).

Esse modelo de educação profissional e tecnológica evidencia uma nova tentativa do Estado de avançar na industrialização brasileira, por meio da qualificação da força de trabalho operária nos moldes neoliberais, que objetivam terceirizar o papel do Estado por meio do financiamento de empreendimentos

do setor privado (Wittaczik, 2008). Observa-se que a educação profissional propagada por essas instituições não oferece aos estudantes reflexões críticas acerca do trabalho e de sua vivência, restringindo-se à capacitação de indivíduos para trabalhar na indústria e no comércio.

No Paraná, durante a gestão de Lula, Roberto Requião (2003-2010) exercia seu segundo e terceiro mandato como governador do Estado, após uma primeira gestão entre 1991 e 1994. No campo da educação, Requião elaborou o documento de propostas de ações intitulado “Uma Educação para Modernidade”, que se dividia entre ações pedagógicas e ações administrativas. Em síntese, o documento prometia melhores condições de trabalho para educadores da rede de ensino e valorizava o ensino integral e profissionalizante (Gonçalves, 2019).

Mais adiante, o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), foi reconhecido por reafirmar a continuidade dos programas iniciados durante os governos de Lula, do qual foi Ministra de Minas e Energia e Chefe da Casa Civil. Dessa forma, dando sequência aos objetivos por trás da criação do ProUni e do Sistema S, em 2011 teve origem o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado através da Lei Nº 12.513 (Brasil, 2011).

O Pronatec representa mais uma parceria público-privada no setor educacional, desta vez entre as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica. Este programa voltou-se para os estudantes do Ensino Médio da rede pública e os beneficiários dos programas federais de transferência de renda, ou seja, constituiu outra tentativa de educar as classes populares exclusivamente para o trabalho através da injeção de dinheiro público na máquina privada de educação técnica.

Sob a ótica dessa gestão, iniciou-se um novo ciclo de expansão das IES, que redefiniu a configuração, organização e gestão dessas instituições, prezando pelo desenvolvimento econômico regional de municípios com indicadores socioeconômicos baixos no interior do país (Ferreira, 2012). No entanto rapidamente esta lógica de planejamento regional desenvolvimentista foi interrompida quando, em agosto de 2016, houve a articulação de um golpe parlamentar-jurídico e midiático, que levou ao *impeachment* de Dilma Rousseff (Liz; Campos, 2024).

Assim, alguns dos objetos de transformação que pautaram o planejamento das políticas públicas desenvolvidas durante esse ciclo foram direcionados a “inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional [...]”, denunciando neste discurso o interesse do Estado em utilizar as IES como agentes fomentadores de desenvolvimento econômico e social, especialmente no setor da construção civil (Ferreira, 2012, p. 466).

A transição ilegítima entre a gestão de Dilma Rousseff e de seu sucessor, Michel Temer (2016-2018), o então vice-presidente do Brasil na época, foi marcada por uma série de eventos políticos tumultuados que culminaram no rompimento com a lógica da participação democrática exigida pelo Estado de direito. Apesar de breve, o mandato de Temer foi, especialmente no campo da educação, um dos mais prejudiciais para o avanço das políticas sociais desde a década de 90.

Diante disso, o caso da *Base Nacional Curricular Comum (BNCC)* representou, para o Brasil, o mais significativo rompimento com a lógica educacional em construção desde 2002. A *BNCC* consiste em um documento normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, conforme o que foi estabelecido pelo *Plano Nacional de Educação (PNE)*. No Brasil, a criação de uma base curricular nacional já se fazia necessária desde a promulgação da *Constituição Federal* de 1988 e, posteriormente, da *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)* (Campos; Nascimento Jr., 2024).

A primeira versão da *BNCC* foi publicada em 2015, durante a gestão de Dilma Rousseff, considerando os princípios da participação democrática e elaborada por profissionais da educação (Campos; Nascimento Jr., 2024). Finalmente, após discussões e reformulações do documento original, foi publicada em 2016 uma versão definitiva. No entanto, após o *impeachment*, em 2017 a gestão de Temer deliberadamente substituiu o documento por uma versão que fragmentava a educação básica e sobreponha o desenvolvimento de habilidades cognitivas em detrimento de construção de conhecimentos críticos.

Assim, a *BNCC* de 2017 foi construída a partir de um processo ilegítimo, que não proporcionou a participação direta da comunidade escolar ou da sociedade civil. Comparativamente com a versão anterior, sua matriz não aborda adequadamente a diversidade cultural brasileira, negligenciando a pluralidade de saberes, culturas e identidades presentes no país, levando à exclusão e marginalização de grupos étnicos, linguísticos e culturais minoritários e perpetuando ideias colonialistas sobre a realidade brasileira (Campos; Nascimento Jr., 2024).

Ainda nesse contexto, havia sido aprovada em outubro de 2016, pela Câmara dos Deputados, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, ou PEC do “Teto de Gastos”. Essa emenda foi uma iniciativa fiscal que visava sanar a crise econômica vivenciada pelos cofres públicos do Estado brasileiro, por meio da adoção de congelamento das despesas do governo federal por 20 anos. Esse congelamento de gastos passou a orientar diretamente as políticas educacionais a partir dos interesses neoliberais, dando

continuidade ao processo de exaurimento da esfera pública e concretizando a educação como um setor de investimento ainda mais atrativo para a iniciativa privada.

Além da PEC 241, o governo de Michel Temer foi responsável por sancionar a Medida Provisória (MP) N° 746/2016, criando a Lei N° 13.415 (Brasil, 2017), que alterou profundamente a estrutura do Ensino Médio no Brasil e deu origem ao Novo Ensino Médio (NEM). O NEM tem como características principais o aumento da carga horária e, como consequência disso, o aumento de tempo máximo de conclusão da modalidade, o incentivo à expansão da educação em período integral nas escolas públicas e a substituição das disciplinas por “itinerários formativos” (Liz; Campos, 2024).

Todas essas transformações na estrutura da educação básica apontam para um processo de fragmentação do ensino, que corrobora o aumento das taxas de evasão escolar e a precarização das condições de trabalho e/ou formação dos docentes. Portanto o Novo Ensino Médio é vendido como uma mercadoria, conforme se observa nas propagandas a seu respeito, e não como uma política pública de melhoria no acesso e na qualidade do ensino, sempre se pautando pela flexibilização proporcionada pelos itinerários formativos (Ribeiro; Zanardi, 2020).

Por fim, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), observou-se uma precarização dos serviços prestados pela esfera pública, principalmente o da educação (Pires; Betlinski, 2023). Essa precarização representou um retrocesso nos avanços conquistados e veio acompanhada de um forte movimento de degradação da imagem das instituições de pesquisa e ensino, orientado por um viés ideológico alinhado à extrema-direita.

Esse movimento se agravou durante os últimos dois anos do governo quando, em decorrência da pandemia da Covid-19, a gestão Bolsonaro adotou um caráter negacionista em relação à produção do conhecimento científico. A partir da análise das políticas educacionais criadas pela gestão de Jair Bolsonaro, é possível concluir que este governo não buscou alterar a racionalidade pragmática promovida por Michel Temer desde o *impeachment*. Por sua vez, a lógica utilizada para orientar as políticas educacionais no Brasil desde 1990 nunca deixou de ser a lógica neoliberal.

Na Tabela 1, a seguir, é possível comparar os valores repassados pelo governo federal ao Ministério da Educação desde o início do século XXI (SIAFI, 2024). Nota-se que, ao final da gestão de FHC, o valor pago ao MEC era de aproximadamente 12 bilhões de reais. Adiante, houve um aumento significativo nos investimentos em educação no Brasil, especialmente no período histórico que corresponde às gestões de Lula e Dilma, chegando a 77 bilhões de reais investidos somente em 2016.

**Tabela 1** – Valores destinados ao Ministério da Educação (2000-2022)

<b>Ano</b>	<b>Valor Pago</b>
2000	8.974.844.645
2001	10.457.458.797
2002	12.342.041.532
2003	12.819.216.369
2004	12.690.755.746
2005	13.469.088.603
2006	16.512.419.524
2007	19.309.119.715
2008	23.074.294.273
2009	29.930.088.906
2010	39.923.124.277
2011	45.528.654.677
2012	53.851.402.148
2013	60.117.195.770
2014	68.854.029.753
2015	74.101.648.703
2016	77.297.005.196
2017	81.697.347.835
2018	83.183.593.224
2019	84.573.485.040
2020	82.009.656.889
2021	90.716.075.258
2022	104.825.870.562
2023	124.502.224.699

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

Esse fenômeno pode se explicar através da valorização da educação enquanto ferramenta de transformação social por essas gestões, culminando na criação de políticas educacionais abrangentes e promovendo o fortalecimento de ações afirmativas de acesso e permanência estudantil, tais quais a Lei Nº 12.711 (Brasil, 2012), que instituiu a Política Nacional de Cotas. Em contrapartida, dado o caráter cíclico das políticas educacionais e os interesses neoliberais da classe dominante, durante as gestões de Michel Temer e Jair Bolsonaro, os repasses federais ao MEC denunciavam a retomada de um caráter pragmático que visava reduzir o papel do Estado na garantia de uma educação pública de qualidade.

#### **A INCORPORAÇÃO DE UM PACOTE TECNOLÓGICO À LÓGICA DO ENSINO PARANAENSE: A CRIAÇÃO DO LIVRO DE REGISTRO DE CLASSE ONLINE E OS IMPACTOS DA PLATAFORMIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Paralelamente às transformações observadas no campo da educação brasileira, o Estado do Paraná atualmente promove o desenvolvimento de suas próprias políticas educacionais, que não se distanciam

do ideário neoliberal presente na educação brasileira desde a realização da Conferência de Jomtien. Sendo assim, para compreender a complexa realidade do cenário atual da educação paranaense, primeiramente se faz necessário revisitá-lo contexto político vivenciado a partir da gestão (2011-2018) de Carlos Alberto Richa, popularmente conhecido no Paraná apenas como Beto Richa.

Beto Richa foi governador do Estado do Paraná entre janeiro de 2011 e abril de 2018, quando renunciou ao cargo para concorrer a uma vaga ao Senado Federal nas eleições de outubro de 2018. Após a renúncia, sua vice-governadora, Maria Aparecida Borghetti, assumiu brevemente o executivo paranaense em outubro de 2018. Durante a gestão de Beto Richa, as políticas educacionais neoliberais, já presentes no cenário nacional desde o início da década de 90, foram amplamente impulsionadas (Sousa, 2013).

Evidenciando o aspecto pragmático da política educacional de natureza neoliberal incorporado por Beto Richa, está a implementação de um novo modelo de gestão educacional, concebido a partir de uma visão empresarial e mercadológica que, de acordo com Mendes, Horn e Rezende (2020, p. 3), buscava:

[...] estimular o empreendedorismo gerencial dos diretores das escolas para a elevação dos índices de avaliações externas que aferem qualidade à educação, sem modificar as condições de trabalho dos profissionais da educação e de ensino e aprendizagem no interior das escolas.

Dado o sucesso da implementação dessa lógica para o alcance dos interesses da iniciativa privada, ao final da gestão de Beto Richa, esse modelo continuou a ser adotado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), por meio do atual governo de Carlos Roberto Massa Júnior (Mendes; Horn; Rezende, 2020).

Carlos Roberto Massa Júnior, apelidado politicamente de Ratinho Junior em alusão ao nome artístico de seu pai, é o atual governador do Paraná desde janeiro de 2019. Em 2019, durante o discurso de posse de seu primeiro mandato como Governador, Ratinho Junior declarou que seu projeto de governo objetivava romper com os modelos antigos e estabelecer um novo jeito de pensar e fazer as políticas públicas. A gestão de Ratinho Junior esteve alinhada, estrategicamente, com o posicionamento ideológico do governo Bolsonaro e foi marcada pela desvalorização do setor público em detrimento da sobreposição dos interesses do capital.

No âmbito da educação, indicado por Ratinho Junior, o empresário do setor de tecnologia Renato Feder (2019-2020) foi nomeado Secretário de Educação do Paraná e passou a promover uma das maiores ampliações de escolas cívico-militares do país, modelo defendido por Jair Bolsonaro. Ao todo, 195 escolas

públicas passaram a ser cívico-militares no Estado entre 2019 e 2020, caracterizando o engessamento da prática pedagógica pautada num ideal militar de ordem e hierarquização do espaço escolar.

Feder também foi responsável por liderar o movimento de terceirização da educação. A exemplo deste fenômeno de terceirização da educação promovido por Feder, podemos citar a criação de um acordo entre a Secretaria de Educação e a instituição privada de ensino superior Unicesumar, que fornecia teleaulas aos cursos de Ensino Médio profissionalizante, com um custo superior a 38 milhões de reais (Pelissari, 2024).

Além disso, o Secretário saiu em defesa da comercialização de “*vouchers* educacionais”, que consistiam no enfraquecimento da educação pública através da injeção de dinheiro público em instituições de ensino privadas na forma de bolsas de estudo custeadas pelo Estado, sob a justificativa de aumentar a competitividade entre os setores.

Esse ideal de competitividade reflete uma visão neoliberal da educação, que equipara as escolas a empresas que devem ser lucrativas. Sob esse paradigma, a ênfase é colocada na eficiência, na produtividade e na busca por resultados quantitativos. Para isso, as escolas são incentivadas a competir umas com as outras, criando um ambiente em que o sucesso é frequentemente medido por *rankings* e avaliações padronizadas de coleta informacional sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. No cenário atual da educação paranaense, essa lógica é observada através da realização da Prova Paraná, representando uma nova tentativa de responsabilizar a comunidade escolar pelos resultados, sem considerar outros fatores de influência.

Dessa forma, gestado nesse contexto favorável ao impulsionamento e à reverberação da abordagem neoliberal no âmbito da educação, a partir de 2014 passa a ser implantado, gradativamente, na rede de ensino do Paraná, um novo e extenso pacote tecnológico, desenvolvido pela Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (CELEPAR) em parceria com Departamentos da Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Integrando este pacote tecnológico surge o *Livro Registro de Classe Online (LRCO)*, em operação, desde 2014, em um seletivo grupo de escolas estaduais, inicialmente, apenas como um projeto piloto. Cabe ressaltar que a adesão ao *LRCO* não ocorreu de maneira espontânea pela comunidade escolar paranaense. Sua integração ao espaço escolar se deu após o advento da pandemia da Covid-19, em março de 2020, que culminou na consolidação dos ambientes virtuais de aprendizagem e fomentou a adoção de ferramentas digitais para estruturar o ensino remoto emergencial na rede pública de ensino.

De acordo com o portal de notícias do governo do Paraná, somente em 2020, em caráter emergencial, foram investidos cerca de 10 milhões de reais na produção e edição das aulas gravadas, transmissão em três canais na TV aberta, desenvolvimento do aplicativo mobile “Aula Paraná” e parceria com operadoras de telefonia para acesso gratuito do App. Em 2021, sob a gestão de Ratinho Júnior, os gastos com contratação, desenvolvimento e manutenção de tecnologia para o setor educacional somaram mais de 15 milhões de reais.

Esse pacote tecnológico, quando analisado de maneira isolada, pode ser confundido com uma mera tentativa de “modernizar” as salas de aulas, que se justifica pela crescente necessidade de preparar os estudantes para viverem num mundo orientado pelos constantes avanços tecnológicos. Porém, ao compreender que o cenário educacional vivido atualmente no Brasil é fruto das transformações promovidas pelos interesses hegemônicos do capital, pós-realização da Conferência de Jomtien, é possível vislumbrar que a construção dessas políticas educacionais faz parte de uma resposta às diretrizes neoliberais que promovem a redução do Estado, a privatização e a busca pela eficiência, competitividade e resultados mensuráveis.

Nesse sentido, o *LRCO* foi incrementado nas escolas como uma das ferramentas modernistas impostas pelo governo do Paraná durante a pandemia de Covid-19, como parte do Programa Educação para o Futuro, uma iniciativa do governo do Estado, sancionada pela Lei Estadual Nº 20.716 de 2021 que permitiu o financiamento de cerca de R\$480 milhões junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (Israel e Firmino, 2023).

Esse Programa, conforme o próprio Estado do Paraná (2022) evidência, por meio de seu discurso tecnicista, está alinhado com as políticas neoliberais promulgadas no cenário nacional nas últimas duas décadas, à medida que objetiva exaurir a dimensão crítica do ensino:

O Programa, que será financiado parcialmente com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), visa preparar os estudantes do ensino médio da rede pública estadual do Paraná para a sociedade e o mundo do trabalho do século XXI, mediante a reforma curricular do ensino médio, o uso de tecnologias educacionais e a qualificação e expansão da educação profissional de nível médio (Paraná, 2022, p. 10).

Instituído oficialmente pela Resolução Nº 3.550/2022 GS/SEED, o *LRCO* é, hoje, um documento eletrônico reservado para o registro *on-line* de frequências, conteúdos e avaliações dos estudantes. Os investimentos para o desenvolvimento da plataforma, ainda indisponíveis para consulta no Portal da Transparência, tiveram como justificativa a necessidade de abolir o livro de registro de classe de forma

manuscrita, extinguir os problemas gerados pelas rasuras, agilizar as avaliações e cálculos das notas, além de incorporar ao espaço de sala de aula o Educatron<sup>5</sup>.

Apesar da promessa de automatizar o processo de chamada, tornando-o mais confiável e otimizado, a plataforma, na verdade, é responsável pelo contrário do que se propõe, pois apresenta frequentemente instabilidades de rede e, em virtude de sua natureza *on-line*, só pode ser acessada de locais que tenham conexão à internet. Isso posto, o *LRCO* mostrou-se incompatível com a realidade escolar de grande parte das instituições de ensino no Paraná, como é o caso das escolas indígenas, itinerantes e do campo, que nem sempre dispõem de conexão estável com a internet ou, até mesmo, energia elétrica devido às condições climáticas adversas.

Como se já não houvesse obstáculos suficientes para a adoção dessa ferramenta em sala de aula, em 2023 foi adicionada a essa plataforma uma funcionalidade de Registro de Frequência, utilizando-se da ferramenta de reconhecimento facial, por meio do uso de uma ferramenta de Inteligência Artificial (IA) (Israel; Firmino 2023). Nela, os professores devem tirar até quatro fotos da turma para que a presença seja concedida de forma cumulativa para cada registro fotográfico, apresentando o número de estudantes reconhecidos pela Inteligência Artificial em cada foto.

Como uma medida de contingência, caso algum estudante não tenha sido reconhecido pela IA, a lista de presença completa, então, aparece na tela após o reconhecimento facial e cabe ao professor fazer os ajustes manuais no registro de frequência. Ou seja, o registro de frequência, que antes do *LRCO* era feito via chamada oral e registro manual, contribuindo para estabelecer o reconhecimento e fortalecimento de vínculos entre professores e estudantes, se tornou um processo mais complexo e burocratizado, sujeito a falhas de compreensão da própria IA e de conexão com a rede de internet, reduzindo o tempo de aula e sobrecarregando o docente.

O relatório *Reconhecimento Facial nas Escolas do Paraná*, elaborado pelo Observatório das Metrópoles Núcleo Curitiba, Jararaca Lab e LAVITS, demonstrou ainda que a iniciativa do governo paranaense de emprego de IA para reconhecimento facial de registo de frequência tem o potencial de ocasionar violações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), instrumento fundamental do direito à privacidade, e apontou para o uso experimental do Reconhecimento Facial de Emoções (RFE) como

<sup>5</sup> Esse aparato é composto por uma *Smart TV* 43", computador, *webcam*, microfone, teclado com *mouse pad* e pedestal regulável, podendo ser usado, por exemplo, para apresentação de conteúdo multimídia em sala de aula.

potencial para ocasionar sérias implicações no campo dos direitos civis e individuais (Israel; Firmino, 2023).

Outro apontamento feito pelos docentes da rede de ensino mostra que a IA empregada no reconhecimento facial apresenta maior dificuldade em reconhecer estudantes negros, perpetuando o racismo institucional no ambiente escolar. Esse fenômeno, observado com grande frequência nas Inteligências Artificiais, foi denominado de “racismo algorítmico” (Silva, 2022). O racismo algorítmico refere-se ao viés racista que é incorporado em algoritmos de inteligência artificial por meio da alimentação do banco de dados majoritariamente com pessoas brancas, refletindo o não reconhecimento de rostos de pessoas negras (Silva, 2022).

Poucos meses após a implantação do reconhecimento facial no *LRCO*, debutou na plataforma o *RCO+Aulas*, um módulo de planejamento disponibilizado pela plataforma. Nele, os educadores têm acesso a planos de aula, com sugestões de práticas pedagógicas, encaminhamentos metodológicos, videoaulas, *slides* e exercícios de verificação de aprendizagem, limitando a autonomia pedagógica dos professores ao padronizar os conteúdos ofertados e dispensar o planejamento individual (Santos, 2024).

Desde a sua publicação, foram identificados nos materiais pedagógicos disponibilizados pelo *RCO+Aulas* textos mal elaborados, fora do padrão da norma culta da língua portuguesa, informações incoerentes e erros conceituais, em especial nos componentes curriculares de ciências humanas (Santos, 2024). A fragilidade desse material se estende quando analisamos que ele aborda conteúdos de forma demasiadamente condensada, sem aprofundamento adequado ou detalhamento suficiente, necessitando de mais tempo para serem capazes de proporcionar uma compreensão da totalidade do fenômeno (Santos, 2024).

Nota-se que esse material, por si só, não propõe aos estudantes uma reflexão crítica sobre a realidade vivida e o conteúdo trabalhado, portanto cabe aos professores não seguir essas imposições curriculares (Santos, 2024). Esta prática de subverter as determinações e limitações do currículo, através do aporte no conhecimento teórico e pedagógico particular de cada docente, é chamada de desobediência política e epistêmica como apontado por Mignolo (2000). Logo, diante da realidade atual dos materiais didáticos ofertados pela SEED, tal subversão torna-se cada vez mais necessária para complementar o processo formativo dos estudantes.

No entanto, dificultando essa subversão curricular, de acordo com professores da rede de ensino, existe por parte da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) uma pressão para que esse material

seja adotado pelos docentes, a partir de um sistema de recompensas e perda de recursos, que impacta diretamente o plano de carreira dos educadores (Israel; Firmino, 2023)

Além disso, outros aplicativos *mobile* e plataformas educativas têm sido incluídos gradativamente na rede de ensino por meio do *LRCO*, como é o caso do Quizzes, Kahoot e Matific. Essas ferramentas consistem no uso de uma plataforma para lições de casa, cujo investimento é de 6,3 milhões de reais para dois anos. De acordo com a Agência Estadual de Notícias, no Quizzes, o estudante terá “duas questões por aula – ou seja, 10 ou 12 questões por dia [...] As atividades farão parte do processo avaliativo e corresponderão a 30% da nota do trimestre”.

Portanto a implementação desse pacote tecnológico representa, para a educação pública do Paraná, um retrocesso pautado numa visão pragmática e modernista neoliberal. A tecnologia aplicada na educação não oferece nenhuma contribuição positiva no processo pedagógico, muitas vezes até contribuindo negativamente, como é o caso do material ofertado pelo *RCO+Aulas*. Os interesses que promovem essas transformações no espaço escolar estão atrelados à lógica capitalista, através da qual o setor privado de educação busca estabelecer parcerias a fim de captar recursos públicos e assumir o papel do Estado de prestador de serviços e bens sociais, incorporando-os como mercadorias de baixa qualidade.

### Considerações finais

Cabe ressaltar que a realização da pesquisa apresentou algumas limitações no entendimento mais amplo do impacto da plataformação no trabalho cotidiano dos docentes das escolas públicas geridas pelo estado do Paraná. Sendo assim, outras pesquisas que reúnam análise de dados de entrevistas com docentes têm potencial para revelar novas implicações e desafios complementares às debatidas neste texto.

A presente pesquisa demonstrou que pautada num compromisso global estabelecido durante a Conferência de Jomtien, em 1990, a presença predominante da lógica neoliberal nas políticas educacionais brasileiras tem-se mostrado profundamente prejudicial, especialmente quando consideramos seu impacto no cenário educacional paranaense. Mesmo diante de um período de expansão das políticas de ações afirmativas e de acesso ao ensino superior, experienciado durante os mandatos de Lula e Dilma, essa lógica nunca foi inteiramente desmantelada pelo Estado ao pensar e construir a educação.

Ao priorizar a lógica de mercado e a competição, em detrimento do acesso equitativo à educação de qualidade para todos, o neoliberalismo tem exacerbado as desigualdades sociais e econômicas já

existentes, dificultando para a classe trabalhadora o acesso a uma educação de qualidade crítica e reflexiva, reproduzindo uma educação tecnicista marcada pelas imposições curriculares governamentais e pela adoção de pacotes tecnológicos dispensáveis.

No caso do Paraná, essas disparidades ficam ainda mais evidentes a partir da inserção do *Livro Registro de Classe Online* em sala de aula, que culminou no início de um projeto de plataformização da educação estadual, em andamento até o presente momento. Esses aparatos modernistas compõem um pacote tecnológico, que é vendido pela iniciativa privada ao Estado como a “solução” para reorganizar o espaço escolar, mas, na prática, é responsável pelo profundo desmonte da educação pública.

Diante desse cenário, urge a necessidade de uma revisão profunda das políticas educacionais, pautada em princípios de justiça social, equidade e democratização do acesso ao conhecimento.

Além disso, nota-se que a ênfase no desempenho individual e na competição, características intrínsecas ao capital, tem desconsiderado a importância da cooperação, da solidariedade e da formação cidadã. Este enfoque excessivamente competitivo e conteudista tem sido apontado pela comunidade escolar como um dos fatores possivelmente responsáveis pelo baixo desempenho e adoecimento mental de estudantes e professores, fazendo-se necessário um estudo mais aprofundado para analisar esses parâmetros.

## Referências

- BETLINSKI, C; LOBO, D. S.; GOMES, Luiz Roberto. Totalitarismo de mercado e racionalidade neoliberal na educação brasileira. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 221-235, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/42786/31738>. Acesso em: 28 maio 2024.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado federal, 1988.
- BRASIL. **Lei N° 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília-DF, 1995. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9131.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm). Acesso em: 25 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei N°10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF, 2001 a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10172.htm). Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Lei N° 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília-DF, 2001 b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10260.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10260.htm). Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Lei N° 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades benfeicentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l11096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l11096.htm). Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Lei N° 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis Nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), Nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, Nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e Nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l12513.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l12513.htm). Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Lei N° 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l12711.htm). Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Lei N° 13.541 de 18 de dezembro de 2017.** Altera a Lei nº 9.519, de 26 de novembro de 1997, que “Dispõe sobre a reestruturação dos Corpos e Quadros de Oficiais e de Praças da Marinha”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l13541.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l13541.htm). Acesso em: 25 abr. 2024.

CAMPOS, M. C.; NASCIMENTO JÚNIOR, L. BNCC de Geografia do ensino fundamental e as contradições para uma educação decolonial e antirracista. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/46128/43474>. Acesso em: 23 abr. 2024.

COSTA, D. D.; FERREIRA, N. I. B. O ProUni na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/q7HhxxZ9MYWXYGS7CyjYPfs/#>. Acesso em: 18 mar. 2024.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhos Críticas**, Brasília, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v18n36/v18n36a13.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jul. 1995. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/231946>. Acesso em: 28 maio 2024.

GONÇALVES, K. C. **A Pedagogia Histórico-Crítica durante o governo de Roberto Requião (1991-1994)**. 2019. 70 f. Dissertação( Mestrado em Educação)-Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4611>. Acesso em: 11 jul. 2024.

HAGE, S. M. As políticas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso. **Educação em Questão**, Natal, v. 10, n. 2/1, p. 10-33, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9490>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ISRAEL, C. B.; FIRMINO, R. **Reconhecimento Facial nas Escolas Públicas do Paraná**. Curitiba: UFPR, 2023. Disponível em: [https://observacuritiba.ufpr.br/wp-content/uploads/2023/12/RF\\_PR\\_2023.pdf](https://observacuritiba.ufpr.br/wp-content/uploads/2023/12/RF_PR_2023.pdf). Acesso em: 5 abr. 2024.

JACOMELI, R. M.; BARÃO, G. O. D.; GONÇALVES, L. S. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 32-57, set./dez. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v8n3/2237-9460-exitus-8-3-32.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2024.

LIZ, T. M.; CAMPOS, M. C. Desafio da docência de Geografia ante a reforma do Ensino Médio. **GEOGRAFIA**, Londrina, v. 33, n. 1, p. 325-345, jan. 2024. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/48878>. Acesso em: 28 maio 2024.

MENDES, A. A. P.; HORN, G. B.; REZENDE, E. T. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-60592020000100209](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100209). Acesso em: 28 maio. 2024.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOREIRA, H. B. **A pedagogia histórico-crítica durante o governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002)**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3369#preview-link0>. Acesso em: 5 jul. 2024.

PARANÁ. **Decreto N.º 11.568, de 30 de junho de 2022**. Institui o Programa Educação para o Futuro do Estado do Paraná. Curitiba, 2022.

PELISSARI, L. Contrarreforma do Ensino Médio: privatização da educação profissional no Paraná. **Brasil de Fato (Online)**. 4 fev. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2022/02/04/contrarreforma-do-ensino-medio-privatizacao-da-educacao-profissional-no-parana>. Acesso em 23 abr. 2024.

PIRES; T. U. R.; BETLINSKI, C. Estado de exceção, neoliberalismo e educação: a questão da dignidade humana. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa-PR, v. 26, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21173/209209217632>. Acesso em: 28 maio 2023.

RAMOS, M. F. H. A lógica do direito e a lógica do mercado na educação brasileira: uma análise da Declaração Mundial de Educação para Todos. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., Maranhão. **Anais ...** Maranhão: UFMA, 2009. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11\\_educacao/a-logica-do-direito-e-a-logica-do-mercado-na-educacao-brasileira-uma-analise-da-declaracao-mun.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-logica-do-direito-e-a-logica-do-mercado-na-educacao-brasileira-uma-analise-da-declaracao-mun.pdf). Acesso em: 26 fev. 2024.

RIBEIRO, M. P.; ZANARDI, T. A. C. O novo Ensino Médio e a liberdade de escolha. **Educação**, Santa Maria-RS, v. 45, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/39519/pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

SANTOS, V. A. M. dos. **O neocolonialismo no horizonte da educação pública brasileira: uma contribuição à/da geografia anticolonial**. 2024. 191 p. Dissertação (Mestrado em Geografia)–Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2024.

SIAFI. Painel do Orçamento Federal. **SIOP**, Brasília, 2024. Disponível em: [https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao\\_Orcamento.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true](https://www1.siop.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamento.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true). Acesso em: 2 jul. 2024.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 28 maio 2024.

SILVA, T. **Racismo Algorítmico**: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

SOUZA, S. E. **A gestão educacional no Paraná (2011-2013)**. 2013. 160 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação)–Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/865>. Acesso em: 14 out. 2023.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação profissional no Brasil: histórico. **E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2008. Disponível em: <https://etech.sc.senai.br/revista-cientifica/article/view/26/21>. Acesso em: 12 abr. 2024.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

#### Como citar este artigo:

RAPACCI, Mariana Mantovani de Quadros; CAMPOS, Margarida de Cássia. Implicações da ascensão do regime neoliberal no âmbito educacional brasileiro: a plataformação do ensino no Paraná. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1912>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

**Contribuições individuais:** Conceituação, Metodologia, Recursos, Investigação, Curadoria dos dados, Visualização e Escrita – Primeira redação: Mariana Mantovani de Quadros Rapacci. Análise formal, Administração do projeto, Supervisão, Validação e Escrita – Revisão e edição: Margarida de Cássia Campos.

**Declaração sobre o uso de Inteligência Artificial:** As autoras declaram não ter utilizado recursos de Inteligência Artificial em nenhuma etapa da elaboração deste trabalho e assumem integralmente a responsabilidade pelo conteúdo apresentado, em conformidade com o método científico.

**Revisora:** Margarida de Cássia Campos (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

**Sobre as autoras:**

MARIANA MANTOVANI DE QUADROS RAPACCI é graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde atuou como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) e da Residência Pedagógica. É técnica em Biotecnologia pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) e pesquisadora na área de Geoprocessamento e Gestão Territorial.

MARGARIDA DE CÁSSIA CAMPOS é doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio pós-doutoral pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC). É professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e coordenadora do grupo de pesquisa Decolonialidade e Antirracismo. Atualmente desenvolve pesquisa na Universidade de Coimbra.

Recebido em 07 de maio de 2025

Versão corrigida recebida em 15 de junho de 2025

Aprovado em 16 de dezembro de 2025