



Vol., 27 N° 1 (Marzo, 2023)

ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-6395

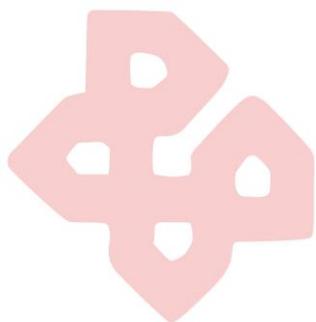
DOI: 10.30827/profesorado.v27i1.26245

Fecha de recepción 04/10/2022

Fecha de aceptación 29/01/2023

Privatização da gestão escolar no Brasil: controle digital e interesses corporativos

The privatization of school administration in Brazil: digital control and corporate interests



Teise García¹

Theresa Adriaio²

¹ Universidade de São Paulo

² Universidade Estadual de Campinas

E-mail: teiseg2@gmail.com; theadriao@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4351-3159>;

<https://orcid.org/0000-0003-1181-5873>

Resumen:

El artículo se centra en analizar diversas consecuencias de la adopción de plataformas digitales para la organización del trabajo en los centros públicos de enseñanza obligatoria en Brasil. El período analizado corresponde al año anterior a la pandemia, 2019, y se extiende hasta 2021. Las escuelas brasileñas permanecieron cerradas a lo largo de 2020 y por lo menos durante el primer semestre de 2021 en la mayoría de los estados, reanudando las actividades presenciales en forma híbrida, una modalidad de enseñanza que sirve a los intereses corporativos y filantropocapitalistas. La información se deriva de la investigación documental en páginas de los 26 gobiernos estatales brasileños y el Distrito Federal, de empresas de tecnología digital y organizaciones privadas, que se centran en las políticas educativas de los gobiernos para la adopción de plataformas digitales privadas, ya identificadas en investigaciones anteriores. El supuesto de que la introducción de plataformas privadas en la organización de las actividades pedagógicas, profundizado en la pandemia, se presenta como una forma de privatización de la gestión escolar, funcional a las estrategias del

Privatização da gestão escolar no Brasil: controle digital e interesses corporativos

capitalismo digital, a través del cual las identidades y perfiles de los accesos y usuarios se convierten en moneda de cambio; así como los tiempos y las relaciones- en este caso entre profesores y estudiantes, escuelas y familias y el conocimiento- se convierten en mediadas y "moldeadas" por una herramienta ajena a la vida cotidiana de la escuela, pero puede tomar gradualmente el papel principal en su organización. Para el análisis, se consideran: las funciones asumidas por las aplicaciones adoptadas en las rutinas escolares; los tiempos de interacción sincrónica y asincrónica entre profesor/alumno; y el tiempo de trabajo asincrónico en el ámbito de las jornadas de enseñanza.

Palabras clave: Digitalización de la educación; organización del trabajo escolar; privatización de la educación básica.

Abstract:

The article analyzes the potential consequences of the digital platforms for the management work of regular education in public schools. The research corresponds to a year before the Coronavirus Pandemic, 2019, until 2021. Brazilian schools remained closed during 2020 and the first half of 2021, at least, in most states because of the coronavirus pandemic and, gradually, presential learning were resumed in the hybrid modality, meeting corporate and philanthro-capitalist interests. The investigation derives from documentary research in the programs of the 26 Brazilian state governments and the Federal District, digital technology companies and private organizations that influence government educational policies aiming at the adoption of their digital platforms, previously identified in another research. The argument is the introduction of private platforms in the pedagogical activities administration, expanded during the pandemic, constitutes a way for the privatization of school administration in accordance with the strategies of digital capitalism, in which identity and user access profiles become currency. In the same way, time and relationships - in this case, between teachers and students, schools, families and knowledge - are now mediated and "shaped" by a tool alienated from school routine, gradually assuming a protagonism in administration. For the analysis, the considerations were: the role assumed by the applications adopted in the school routine; the time of simultaneous and non-simultaneous interaction between teacher/student; and non-simultaneous working time within the scope of teaching hours.

Keywords: Digitization of education; school work organization; privatization in basic education.

Resumo:

O artigo analisa potenciais decorrências da adoção de plataformas digitais para a organização do trabalho em escolas públicas de educação obrigatória. O período analisado corresponde ao ano anterior à pandemia, 2019, e se estende até 2021. As escolas brasileiras permaneceram fechadas ao longo do ano de 2020 e, ao menos, na primeira metade de 2021 na maioria dos estados, retomando-se as atividades presenciais em formas híbridas, modalidade de ensino que atende aos interesses corporativos e filantropocapitalistas. As informações derivam de pesquisa documental em páginas dos 26 governos estaduais brasileiros e do Distrito Federal, de empresas de tecnologia digital e das organizações privadas, que incidem sobre as políticas educacionais dos governos para adoção de plataformas digitais privadas, já identificadas em pesquisa anterior. O pressuposto de que a introdução das plataformas privadas na organização das atividades pedagógicas, aprofundadas na pandemia, apresenta-se como uma forma de privatização da gestão escolar, funcional às estratégias próprias do capitalismo digital, pelas quais as identidades e perfis dos acessos e dos usuários se convertem em moeda; assim como os tempos e relações - no caso entre docentes e estudantes, escolas e famílias e conhecimento - passam a ser mediadas e "conformadas" por uma ferramenta alheia ao cotidiano escolar, mas pode assumir o protagonismo em sua organização gradativamente. Para a análise, consideram-se: as funções assumidas pelos aplicativos adotados nas rotinas escolares; os tempos de interação síncrona e assíncrona entre professor/aluno; e o tempo de trabalho assíncrono no âmbito das jornadas docentes.

Palavras-chave: Digitalização da educação; organização do trabalho escolar; privatização na educação básica.

1. Introdução

O recurso a plataformas digitais em processos educativos escolares constitui-se realidade em toda as etapas e níveis educacionais no Brasil e em diversos países, ainda que com muita desigualdade na oferta e acesso, como destacado recentemente em iniciativa realizada pela Norrag (2022)¹. Por outro lado, nas contraditórias condições recentes de circulação de informações, produção de conhecimento e globalização como base para a organização do capitalismo (Dowbor, 2020; Harvey, 2009; Therborm, 2001;) garantir o acesso a tecnologias da informação é ao mesmo tempo condição de inclusão societária e de inserção nas novas formas de acumulação e exploração sob o capitalismo.

As desigualdades globais de acesso ao mundo digital foram escancaradas durante a pandemia de Covid-19, quando se viu pelo mundo todo crianças e adolescentes mais pobres que não puderam cumprir plenamente o isolamento social preconizada pela Organização Mundial de Saúde, pois residentes em moradias pequenas, em aglomerações e integrados a famílias que precisaram sair às ruas em busca de alimentação. Estas mesmas crianças ficaram, todavia, isoladas das formas de socialização específicas e apropriação do conhecimento propiciadas pelo ambiente escolar e sem outros recursos de interação e aprendizagem².

No Brasil pesquisa realizado Fundo das Nações Unidas para a Infância, Unicef, com a colaboração do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Cenpec, mostrou que a exclusão escolar atingiu um número alarmante de crianças: 5,1 milhões de crianças em idade escolar obrigatória em 2020 (Unicef/Cenpec, 2021).

Neste contexto contraditório, tal como preconiza Koumbou Boly Barry, relatora especial da Organização das Nações Unidas para direitos humanos, o acesso a plataformas digitais no processo educativo escolar é parte integrante da consecução da educação como direito humano (Barry, 2022), permitindo novas formas apropriação de conhecimentos coerentes com a condição de crianças e jovens “nativos” da “era digital”.

1. Network for international policies and cooperation in education and training. Norrag é uma rede composta por pesquisadores, representantes da sociedade civil e agências de fomento multilaterais, dedicada à produção e disseminação de conhecimentos no campo educacional voltados ao desenvolvimento de políticas. O documento a que se faz referencia neste artigo é o primeiro número da Coleção Policy insights: “*Policy insights: the digitalisation of education*”, publicado em 2022 com a colaboração de 20 especialistas no tema.

2. Segundo o IBGE a população em situação de pobreza no Brasil superava a 50 milhões de habitantes em 2020, correspondendo a 24,1% da população (IBGE, 2021)

Todavia, a realização plena da Educação como Direito Humano é incompatível como o capitalismo. Como afirma Javier Tolcachier, a reivindicação deste direito ganha sentido na luta pela superação da organização social que o impede se realizar

la plena consecución del Derecho Humano a la educación, como cualquier otro derecho universal y por tanto, no pasible de enajenación o apropiación, es en su esencia incompatible con el sistema capitalista. Por tanto, el reclamo por los Derechos Humanos en general y por el Derecho Humano a la educación en particular, adquiere sentido, si su reivindicación incluye la superación del sistema mismo, es decir, del tipo de organización social y de valores que impide su plena efectivización (Tolcachier, 2022)

A crise educacional que acompanhou a pandemia torna mais complexa a luta para que a educação avance como direito humano. Todavia, também se configura como oportunidade para alavancar negócios, fazendo com que a privatização da educação escolar ganhe novos desenhos por meio da introdução de plataformas digitais criadas por corporações.

Neste artigo entende-se privatização no campo educacional conforme definem Bielfiel e Levin (2002). Para os autores o termo tem caráter genérico, como um “guarda-chuva” que pode abranger transferências de atividades, responsabilidades e ativos das instituições públicas para o setor privado, além da criação de novos mercados. Nas palavras dos autores:

The term ‘privatization’ in an umbrella term referring to many different educational programmes and policies. As an overall definition, ‘privatization is the transfer of activities, assets and responsibilities from government/public institutions and organizations to private individuals and agencies. Also, privatization is often through regulations or as ‘marketization’- where new markets are created as alternatives to government services or state allocation systems (Levin, 2001) e (Belfield y Levin, 2002, p.19)

A privatização da gestão educacional nesta perspectiva mais ampla referencia-se ainda na contribuição dos estudos de Theresa Adrião que, ao mapear a produção sobre o tema na literatura nacional e internacional, sistematiza as possibilidades de privatização na educação básica em três dimensões da política educacional: gestão da educação; oferta educacional e currículo (Adrião, 2018, 2022).

A privatização da gestão, por sua vez, se materializa em dois âmbitos: privatização da gestão educacional e privatização da gestão escolar. Em ambos os contextos se trata de delegação ou subordinação dos processos decisórios e de responsabilidades a “instituições privadas lucrativas ou a estas associadas” (Adrião, 2018, p.12).

Este artigo tem por pressuposto que a introdução das plataformas privadas na organização das atividades pedagógicas, aprofundadas na pandemia, apresenta-se como forma de privatização da gestão escolar funcional às estratégias próprias do capitalismo digital (Schiller, 1999). Não apenas usuários de plataformas têm seus dados convertidos em importante moeda, mas também os tempos e relações - no caso entre docentes e estudantes, escolas e famílias e conhecimento - passam a ser mediados e “conformados” por ferramentas que se introduzem no cotidiano escolar com potencial de assumirem o protagonismo na organização do trabalho, configurando tempos de interação entre profissionais e educandos; influenciando sobre as jornadas docentes; e introduzindo novas ferramentas de controle sobre o processo de trabalho pedagógico. (Adrião e Domiciano, 2020)

A reflexão sobre o tema realizada neste artigo tem por objeto empírico a plataforma *Google For Education* já incorporada a maioria das redes estaduais de ensino brasileiras. (Adrião e Domiciano, 2020)

A plataforma, elaborada e gerida pela empresa americana de tecnologia *Google LLC*, plasma um conjunto de processos escolares que condicionam:

- Organização do tempo de trabalho dos profissionais da educação e de estudantes.
- Rotinas escolares exigidas para sistematização e avaliação de atividades acadêmicas.
- Interação entre professor e estudantes e entre estes.
- Tratamento dado à parcela do conhecimento escolarizado.
- Mecanismos de controle sobre o trabalho docente.

Com a preocupação em entender o grau de subordinação das rotinas e tempos escolares às plataformas digitais, tema ainda pouco estudado no Brasil, problematiza-se limites e controles implicados na adoção dessas ferramentas digitais como “gestoras” da organização escolar, quer em situações presenciais, quer no ensino híbrido.

Para efeito do que nos interessa tratar aqui, define-se ensino híbrido como a mesclagem entre formas presenciais de encaminhamento do processo pedagógico, com formas não presenciais mediadas por recursos tecnológicos, notadamente recursos envolvendo a rede mundial de computadores, a *internet* (Angelucci e Cavallo, 2017). Em tempos recentes, o ensino híbrido se assenta cada vez mais exclusivamente na utilização de recursos digitais majoritariamente criados e subordinados a interesses de oligopólios do segmento da comunicação e informação de inserção global.

O controle, por parte de tais corporações, sobre o fluxo de informações e sobre as interações entre pessoas e organizações no mundo todo tem origem na

chamada revolução da microeletrônica e na decorrente reestruturação produtiva (Harvey, 2009), que reconfiguraram a base técnica do trabalho e a organização do processo produtivo permitindo a superação de fronteiras e amplificação da globalização (Santos, 2008). Tais processos, analisados em profundidade e sob distintas perspectivas nos últimos 30 anos, catapultaram reformas neoliberais que ampliaram precariedades laborais, responsáveis pela intensificação e diversificação do trabalho associadas a novas formas de gestão das organizações e decorrentes novas formas de subjetivação (Santos e Perrone, 2017; Venco, 2020) e desigualdades no acesso a bens e serviços elementares identificadas e denunciadas nos relatórios da Oxfam³. É este o cenário, complexificado por uma pandemia que colocou o mundo em suspensão, que serve de contexto para o tema abordado neste artigo.

A educação inserida nos processos de globalização, mesmo que de forma “desigual e combinada”, passa a ser incorporada à economia digital na medida em que também a incorpora. Esta nova configuração de produção e distribuição de bens (materiais e imateriais produzidos) vem sendo denominada de capitalismo digital (schiller, 1999) ou capitalismo de vigilância (Zuboff, 2015) (Adrião e Domiciano, 2020, p. 674)

Reconhecendo a amplitude e as controvérsias que envolvem a digitalização da educação e, mais precisamente, a adoção de plataformas digitais e aplicativos educacionais a elas associados e implantados por corporações, toma-se em consideração um conjunto de funções e atividades diretamente associadas a utilização dos recursos que alteram as rotinas de escolas públicas brasileiras com destaque para a reorganização dos tempos de interação entre professores e estudantes e entre profissionais da educação no âmbito das jornadas escolares. Realizou-se para este estudo consultas às páginas oficiais de todos os governos estaduais de educação e do Distrito Federal, totalizando 27 sistemas públicos de ensino.

Vale lembrar que o modelo educacional brasileiro atribui aos governos subnacionais (estados, municípios e distrito federal) a responsabilidade pelo atendimento escolar na etapa de escolaridade obrigatória, abrangendo crianças e adolescentes entre quatro e 17 anos. A educação escolar brasileira é organizada em dois grandes níveis: Ensino Superior, compreendendo estudos graduados e pós-graduados e Educação Básica, que se refere ao atendimento educacional de 0 a 17 anos (Brasil, 1996). Neste texto refletimos sobre as consequências da *Google for Education* para gestão de escolas públicas estaduais que atendem crianças e adolescentes em idade de escolarização obrigatória. Tratava-se, em 2021, de cerca de 13 milhões de estudantes entre seis e 17 anos e 638 mil profissionais da educação usuários potenciais dos produtos *Google*, correspondendo a 34% do total das matrículas na educação obrigatória brasileira (INEP, 2021).

3. <https://www.oxfam.org/en/press-releases/oxfam-reaction-fao-sofi-report-2022-broken-food-system-perpetuating-hunger>

2. A gestão da escola pública e as plataformas digitais

Para efeito da análise aqui pretendida, entende-se ser de fundamental importância conceituar a compreensão de gestão escolar, assumida como sinônimo de administração escolar.

A administração é compreendida, tal como conceitua Vitor Paro desde 1988, como “uso racional de recursos para alcance de fins determinados” (Paro, 1988, p.12). O autor, responsável por importante análise crítica sobre a administração escolar, recupera o conceito de administração em geral, destacando dentre a utilização de recursos, a dimensão da coordenação do esforço humano coletivo como prioritária (Paro, 2012). Para o autor os fins específicos do processo educativo escolar, a natureza não material do trabalho desenvolvido na escola, a especificidade do processo de trabalho pedagógico e, no caso da escola pública, o fato de esta ser improdutiva ao capital, pois localizada fora da esfera da produção de mais-valia, constituem fatores determinantes na organização do processo de trabalho. (Paro,2012).

Compreendendo-se a gestão escolar como mediação para o alcance dos fins escolares, quais sejam os de atualização histórico-cultural humana (Paro, 2012), conclui-se que coordenação dos processos de planejamento, as formas por meio das quais se divide e realiza o trabalho na escola, o estabelecimento de rotinas as formas de interações entre os sujeitos são os aspectos centrais que constituem a organização escolar, concorrendo para a consecução bem sucedida (ou não) dos objetivos educacionais.

A Constituição Federal brasileira de 1988 estabelece a gestão democrática como um dos princípios a reger o ensino em estabelecimentos oficiais, isto é, estatais (CF/88, art.206, VI). Após 21 anos de ditadura militar o texto constitucional materializava o compromisso pactuado pelo restabelecimento da vida social em bases democráticas (Cury, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, retomou o princípio constitucional e, sob alguns aspectos elucidou os componentes da gestão democrática, a ser regulamentada em leis específicas no âmbito dos estados e municípios que deveriam se orientar entre outros princípios, pela participação da comunidade: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, Art.14).

Os limites do texto legal permitem dimensionar os desafios na democratização da gestão educacional e escolar, a exemplo da delimitação do princípio constitucional, replicado na LDB/96, da gestão democrática à escola pública estatal, deixando aos entes federativos a responsabilidade pela criação de novas regulamentações (Arelaro,2016). Destaca-se ainda que estudos realizados ao longo das últimas décadas registram e problematizam a permanência de práticas

autoritárias e hierarquizadas na gestão educacional e escolar (Cury, 2012; Garcia e Correa, 2009; Paro, 1995; Paro, 2012, entre outros).

O próprio princípio constitucional foi regulamentado pela LDB/96 em um momento político no qual no país se implementava a reforma gerencial na gestão pública já em curso em outros países do hemisfério norte. Em tal contexto, a *expertise* do mercado para a gestão é a tônica, acelerando-se processos de privatização da educação (Garcia et al., 2009; Oliveira, 2000; Peroni, 2012; Oliveira, 2015).

A incorporação de referências da administração empresarial à gestão escolar, todavia, tem acompanhado as mais recentes mudanças na gestão educacional que, por sua vez, são necessidades decorrentes dos processos de reestruturação produtiva a partir das últimas décadas do século XX (Adrião e Garcia, 2015).

Ainda que as referências à organização administrativa da escola sejam, no mais das vezes e, apesar da Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996, produzidas no âmbito das teorizações próprias à administração empresarial, resultaria em inviável sua plena consecução da escola, a custo de, no esforço de implementação de tecnologias de gestão não coerentes aos fins educacionais, ter-se o empobrecimento do conteúdo da escola, das vivências e “estreitamento curricular” (Freitas, 2012; Ravitch, 2011).

Adrião e Garcia (2015) em estudo sobre a transposição de tecnologias próprias à administração empresarial para a educação escolar identificam cinco aspectos que, introduzidos em empresas como inovações na gestão foram, no contexto das reformas educativas a partir dos anos 1990 no Brasil, transpostos para as escolas. São eles: incentivo a participação; incentivo a autonomia; descentralização; introdução de instrumentos de avaliação externa; e realocação dos espaços de formação docente. As autoras indicam os limites dessas supostas inovações e concluem que de fato faz-se necessária a construção de ferramentas de gestão próprias ao universo escolar (Adrião e Garcia, 2015).

Com o avanço de forças políticas de ultradireita no Brasil a partir de 2016⁴, e o chamado neoconservadorismo impregnando todas as pautas sociais, a disputa pela democratização da gestão se mostra ainda mais complexa, em um quadro político no qual conquistas históricas são seriamente ameaçadas⁵.

4. Em 2016 a presidenta da República, Dilma Roussef, sofreu impeachment. Apesar de terem sido cumpridos os ritos constitucionais no processo, para muitos estudiosos e militantes, o processo se constituiu como golpe (Boito Jr. et al, 2016). Após o impeachment o governo foi assumido pelo vice-presidente, Michel Temer. Em 2018, o então deputado federal, Jair Bolsonaro foi eleito presidente da República.

5. No campo da gestão escolar, um exemplo dos retrocessos na democratização é o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, projetado para ser implementado em 54 unidades escolares no ano de 2020, O Programa, entre outras proposições, introduz a presença de oficiais militares na escola em funções relacionadas à gestão e monitoria de estudantes. (Brasil, 2019). Enquanto este texto era revisado foi eleito o presidente Luis Inácio Lula da Silva que, entre os objetivos divulgados em campanha,

Neste contexto, e com o advento da pandemia de Covid-19, insere-se o crescimento dos usos das plataformas digitais fornecidas por grandes corporações. Reitera-se ser hipótese neste artigo que a gestão escolar é atingida por tal processo de “plataformização” do ensino, sobretudo considerando-se a perspectiva da introdução do ensino híbrido na regularidade da vida escolar, quando tempos de trabalho, rotinas, formas de controle e planejamento são alteradas de forma mais radical do que apenas pela introdução de plataformas digitais em um cotidiano de atividades exclusivamente presenciais.

A associação entre adoção de plataformas digitais e a gestão escolar, conforme anunciado será realizada por meio da inferência sobre as decorrências da introdução plataforma *Google for Education*. Este recurso digital se generalizou durante a pandemia para a maioria dos sistemas de ensino brasileiros (Adrião e Domiciano, 2020) repetindo no país as estratégias que se expandem e são identificadas em quase todo o mundo (Saura, 2020, 2021).

3. *Google for Education* em sistemas públicos de ensino

Os procedimentos adotados neste estudo exploratório para levantamento das informações mobilizadas neste trabalho ocorreram em três etapas distintas: na primeira etapa foi realizado levantamento de teses e dissertações brasileiras que trataram da adoção da plataforma *Google for Education* na Educação Básica. Na segunda etapa, para efeito de atualização das informações sobre a disseminação da plataforma *Google for Education* nos sistemas estaduais de ensino, procedeu-se à pesquisa em páginas dos órgãos de gestão estaduais acionando o descritor *Google for education* combinado com os termos convênio e contrato. Tais termos correspondem às formas pelas quais o poder público estabelece “parcerias” com organizações privadas.

De maneira complementar consultou-se a página oficial do Conselho de Secretários Estaduais de Educação, Consed⁶, que apresenta síntese das ações estaduais para a retomada das aulas presenciais em 2021. O objetivo foi localizar detalhamentos sobre os recursos *Google* utilizados na rede de ensino.

Pontua-se que até 2020 havia uma diferenciação nas plataformas da *Google* contratadas pelos governos dos estados para uso em suas escolas: oito estados adquiriram a *G Suite for Education* e 10 apenas o *Google Sala de Aula* (ou *Google Classroom*, em inglês), além disso três Estados - Piauí, Minas Gerais e Roraima- adotaram durante a pandemia alternativas próprias desenvolvidas por seus técnicos.

comprometeu-se com a extinção do programa. No dia 8 de janeiro de 2023, forças de ultradireita, ameaçaram seriamente a democracia brasileira com brutal ato de vandalismo na capital federal.

6. Portal Consed <https://www.consed.org.br>

Dois estados ainda informavam ter adquirido o G Suite⁷ (Adrião, Domiciano, 2020). O estudo exploratório realizado indicou que a adesão se ampliou posteriormente.

Na terceira etapa, selecionou-se um estado federação no qual plataforma foi implementada antes da pandemia e que mantinha em seu sítio portal específico com orientações para profissionais e gestores escolares. Nesta etapa assistiu-se a videoaulas produzidas para formação destes profissionais e palestras em vídeo fornecidas pela Google e disponíveis no portal.

Com a realização de levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes,⁸ repositório oficial de teses de doutoramento e dissertações de mestrado defendidas em programas de pós-graduação brasileiros, localizou-se, como o uso do descritor *plataforma Google For Education*, 23 trabalhos, entre 2010 e 2021. O período, por sua vez, correspondeu ao primeiro ano e ao último com informações localizadas. Os resultados quantificados encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1
Dissertações de mestrado e teses de doutorado com o tema Google for Education, por ano de publicação no Catálogo de Teses Capes

Ano da publicação	Mestrado	Doutorado	Total
2010	1	0	1
2014	1	0	1
2018	4	0	4
2019	5	0	5
2020	5	0	5
2021	6	1	7
Total			23

Fonte: Plataforma Capes -Catálogo de Teses e Dissertações. Elaborada pelas autoras.

Obs: não foram localizadas teses e dissertações publicadas em 2011, 2012, 2013, 2015 e 2017

Percebe-se que estudos sobre a plataforma *Google Education* ganham maior volume a partir de 2018. A leitura dos resumos permitiu agrupar os focos das pesquisas em quatro eixos: gestão escolar; ensino; formação e percepção docente; e política educacional.

O primeiro eixo, com foco na atuação do gestor escolar, reuniu três dissertações de mestrado que se dedicaram a analisar metodologias e ambientes virtuais de gestão. Ao segundo eixo, ensino, correspondeu o maior volume de trabalhos: 12 dissertações de mestrado. O terceiro eixo, formação e percepção docente sobre o uso das ferramentas, contou com sete dissertações. Finalmente, com

7. Segundo informações das autoras, a *G suite for Education* destinava-se a organização sem fins lucrativos e ao ensino domiciliar, sendo vedado seu uso por organizações financiadas por governos. Ainda assim, durante o primeiro ano da pandemia a plataforma foi adotada por dois estados brasileiros(suprimido)

8. Acessado por meio da plataforma Capes : <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

foco em políticas locais de adoção da plataforma tem-se a única tese de doutorado localizada.

Embora o agrupamento realizado seja apenas uma referência para se verificar as temáticas centrais que mobilizaram os pesquisadores, pode-se inferir que a maior parte dos trabalhos se dedicam prioritariamente a considerar os desafios da implementação da plataforma *Google for Education* para a ação do gestor escolar, formação docente ou em situação de ensino. As pesquisas parecem indicar um certo grau de adesão à presença da *Google* nas escolas, priorizando a investigação sobre formas de adaptação e superação de dificuldades em relação aos usos e adaptação dos profissionais à tecnologia quando são demandados a incorporá-las em suas rotinas de trabalho.

Problematizando esta adesão e adaptação Everton Vasconcelos Almeida (2020), autor da tese “Quando você se torna um educador *Google*: integração de tecnologias digitais ao currículo da educação básica como estratégia neoliberal”, analisa criticamente a adoção da plataforma como parte da política educacional no estado de Santa Catarina. Compreendendo o uso das plataformas no contexto do Capitalismo de Vigilância (Zubbof, 2015), conclui que as mesmas ocultam práticas de controle e vigilância sobre o trabalho docente, além de responsabilização por resultados e dependência da gestão pública dos produtos oferecidos para controle do trabalho, ensino, entre outros (Almeida, 2020).

Para Zuboff (2015), o Capitalismo de Vigilância foi inaugurado pela *Google LLC*, criada em 1998 por Larry Page e Sergey Brin, então estudantes da Universidade de Stanford. (Adrião, Domiciano, 2020). Page e Brin acabaram por tornar a empresa uma subsidiária da holding Alphabet Inc. Page, em texto dirigido a investidores, declara:

A Alphabet Inc⁹ substituirá a *Google Inc.* como entidade de capital aberto e todas as ações da *Google* serão automaticamente convertidas no mesmo número de ações da Alphabet, com todos os mesmos direitos. O *Google* se tornará uma subsidiária integral da Alphabet. Nossas duas classes de ações continuarão sendo negociadas na Nasdaq como GOOGL e GOOG (Page, L. tradução livre, <https://abc.xyz>)

Segundo Hall e Hossh (2020) a *Google LLC*, antiga *Google Inc.* (1998-2017), era responsável em 2020 por mais de 70% das buscas *online* em todo o mundo, inserção captada inclusive pela popularização em português da expressão “dar um *Google*” para se referir a consultas na internet.

Assim, criada como um inovador “sistema de busca, a *Google* alcança o domínio dos negócios de mídia, *software* e telefonia, principalmente, após abertura de seu capital na Nasdaq em 2004 (LABIDI, 2019, s/p.)

Considerando o DNA da empresa, o produto comercializado é composto pelos algoritmos derivados dos milhões de acessos às diferentes ferramentas disponibilizadas gratuitamente pela empresa como observam Scasserra e Sai (2020),

9. Alphabet Inc. will replace Google Inc. as the publicly-traded entity and all shares of Google will automatically convert into the same number of shares of Alphabet, with all of the same rights. Google will become a wholly-owned subsidiary of Alphabet. Our two classes of shares will continue to trade on Nasdaq as GOOGL and GOOG. (Texto original)

ainda que o acesso a dados privados, cada vez mais regulamentado, permaneça como campo minado e em disputa.

Neste território de disputas, Fuchs (2011) descreve a estratégia da *Google*:

A estratégia econômica do *Google* é coletar dados sobre os usuários que utilizam diferentes aplicativos do *Google* em diferentes situações cotidianas. Quanto mais situações comuns forem suportadas por aplicativos do *Google*, mais tempo os usuários vão gastar online com o *Google*, e mais dados do usuário estarão disponíveis para o *Google*, o que permite a empresa analisar melhor o uso e comportamento do consumidor. Como resultado, dados cada vez mais precisos sobre os usuários e dados agregados podem ser vendidos para clientes publicitários que, armados com as informações sobre escolhas de consumo em potencial, fornecem aos usuários publicidade personalizada que os atinge em todas essas situações cotidianas (Fuchs, 2011, p. 291)

Para empresas e fundações envolvidas no setor educacional, há um foco cada vez mais explícito na remoção de barreiras à educação e na elevação de sua qualidade com vistas a criar as melhores condições possíveis para formação de uma força de trabalho melhor educada, futuros consumidores e condições gerais para o crescimento econômico nacional e global (Tardau e Moeler, 2020, p.557).

Estudo realizado sobre o caso brasileiro, indicou que oito estados da federação adotaram a plataforma *Google for Education* para suas escolas entre 2005-2018. Em 2020 este número se elevou a 19, para além do Distrito Federal, o que representa, além do crescimento na adesão à plataforma em 150%, que 74% das unidades federadas (26 estados e Distrito Federal) vinculavam de alguma forma a oferta educacional sob sua responsabilidade à *Google*. (Adrião, Domiciano , 2020)

A atualização dos dados para o ano de 2021 permite destacar inicialmente que a tendência de adesão ao *Google for Education* em redes estaduais se mantém. Três estados que não tinham acordo com a *Google* firmaram em 2021, quando ocorreu o retorno às atividades presenciais nas escolas brasileiras, com ou sem recurso a formas híbridas de organização do trabalho. Dois outros estados: Tocantins e Amapá, ambos na região Norte do país, são os únicos da federação que não tinham acordo com a *Google* para suas redes de ensino em 2021, mantendo a situação dos anos anteriores. A menor presença da *Google* nas redes estaduais da região Norte do país poderia ser a dificuldade com o uso da internet, devido às extensas áreas de florestas e áreas rurais, o que, entretanto deve ser relativizado, vez que outras regiões geográficas do país com as mesmas dificuldades tiveram ampliação nos acordos entre governos estaduais para implantação da plataforma *Google for Education* e seus recursos (Adrião, Domiciano, 2020).

Poder-se-ia, mantendo a hipótese das dificuldades de acesso, agregar um provável desinteresse da própria *Google* e das empresas que assessoram a implantação da plataforma em atuar nos estados em foco.

A expansão da *Google* nas redes públicas, alavancada pela pandemia de Covid-19, não foi interrompida com o fim das atividades escolares exclusivamente remotas. A posição de plataforma majoritária da *Google* na educação brasileira, pelo contrário, consolidou-se: em 2020, 77% das redes estaduais de ensino brasileiras

contavam com recursos do *Google for Education*. Em 2021 o percentual subiu para 92,6%.

O Quadro 1 sistematiza as informações obtidas por estado, ano e como os gestores informam nas páginas oficiais das secretarias de educação os recursos *Google* em uso.

Quadro 1

Recursos contratados pelos governos dos Estados e Distrito Federal do Google. 2020 e 2021

Estado	2020	2021	Recurso conforme declarado
Amazonas**	Não	Sim	<i>Google</i> sala de aula
Acre	Sim	Sim	<i>Google Classroom</i>
Amapá	Não	Não	-----
Roraima	Não	Sim	<i>Google Classroom</i> e meet
Rondônia	Sim	Sim	<i>Google classroom</i> ".
Pará	sim	Sim	<i>Google for Education</i>
Tocantins	Não	Não	-----
Alagoas	Sim	Sim	<i>Google</i> sala de aula
Bahia	Sim	Sim	<i>Google</i> sala de aula
Ceará	Sim	Sim	<i>Google</i> sala de aula
Maranhão	Sim	Sim	<i>Google</i> sala de aula e meet
Paraíba	Sim	Sim	<i>Google</i> Sala de Aula
Pernambuco	Sim	Sim	<i>Google for Education</i>
Piauí	Não	Sim	<i>Google</i> sala de aula e meet
Rio Grande do Norte	Sim	Sim	<i>Google for Education</i>
Sergipe	Sim	Sim	<i>Google</i> Sala de Aula
Mato Grosso	Não	Sim	<i>Google for Education</i>
Mato Grosso do Sul	Sim	Sim	<i>Google</i> Sala de Aula
Goiás	Sim	Sim	<i>Google</i> Sala de Aula
Distrito Federal	Sim	Sim	<i>Google</i> Sala de Aula
Espírito Santo	Sim	Sim	<i>Google for education</i>
Minas Gerais	Sim	Sim	Plataforma <i>Google</i>
Rio de Janeiro	Sim	Sim	<i>Google Classroom</i>
São Paulo	Sim	Sim	<i>Google for education</i>
Paraná	Sim	Sim	<i>Google Classroom ;Google meet</i>
Santa Catarina	Sim	Sim	<i>Google</i> Sala de Aula
Rio Grande do Sul	Sim	Sim	<i>Google</i> Sala de Aula

Fonte: Páginas oficiais das secretarias de educação. Elaborado pelas autoras.

O quadro mostra a presença crescente da *Google*: no ano de 2020 seis estados brasileiros não informavam fazer uso dos recursos educacionais da empresa. Em 2021 foram apenas dois.

Em 20 estados e no Distrito Federal os gestores noticiam “parcerias”¹⁰ com empresas para uso do *Google Sala de aula*, quatro fazem menção à plataforma *Google for Education* e um noticia a adoção da Plataforma *Google*. Embora sejam demandados maiores estudos para averiguação precisa sobre quais recursos são de fato acionados em cada um dos sistemas estaduais, fato é que professores e estudantes passam a ter a uma conta *Google* para uso dos recursos. A tabela 2 sistematiza o número de alunos (matrícula) e professores com contas *Google* instituída pela gestão e também o número de escolas vinculadas à esfera administrativa estadual que contavam com a plataforma *Google* como recurso ao processo de ensino em 2020 e 2021.

Tabela 2
Estados que aderiram aos recursos Google por ano (2020-2021), matrículas, número de professores e estabelecimentos de ensino

Estados que aderiram a recursos <i>Google</i> (e DF)	Matrículas- ensino fundamental e ensino médio- estados e Distrito Federal		Número de professores		Estabelecimentos de ensino	
	2020	2021	2020	2021	2020	2021
	Amazonas	412886	407944	17319	34280	749
Acre	127648	126842	5393	10539	613	610
Roraima	69295	69797	5347	8150	370	347
Rondônia	163402	168330	7745	11975	405	405
Pará	484138	524562	17511	31931	891	884
Alagoas	137910	146727	7101	12434	1466	308
Bahia	558625	674013	26609	51415	1088	1078
Ceará	760186	346296	13871	34332	731	732
Maranhão	274761	275613	15007	30512	1058	1055
Paraíba	168862	193620	13402	25328	648	645
Pernambuco	426862	439162	19791	40601	1056	1051
Piauí	122944	143514	10362	24401	653	653
Rio Grande do Norte	174360	190453	8738	16153	581	580
Sergipe	75208	136273	7623	11938	327	322
Mato Grosso	317442	338755	22492	39889	767	735
Mato Grosso do Sul	192963	196125	14215	28371	346	349
Goiás	456165	454471	24106	33178	978	957
Distrito Federal	356970	359923	15775	39807	650	651
Espírito Santo	191119	205499	12487	21996	440	435
Minas Gerais	1664971	1570809	110103	177627	3570	3553
Rio de Janeiro	582093	595918	40611	72111	1284	1282
São Paulo	3153080	3333505	195907	306356	5667	5644
Paraná	857787	816859	58761	89449	2131	2116

¹⁰. O termo parceria é utilizado entre aspas embora seja corrente entre gestores por compreender-se que oculta a privatização que de fato ocorre com a transferência de atividades e responsabilidades do gestor público para o setor privado (suprimido)

Privatização da gestão escolar no Brasil: controle digital e interesses corporativos

Santa Catarina	490094	513161	33389	60517	1287	1272
Rio Grande do Sul	703997	700151	53857	77005	2410	2386
Total	12925788	1293034312	7595427	1292316	32186	30824
		930343	59542			

Fonte: Consed, páginas oficiais das secretarias de educação, Laboratório de Dados Educacionais da UFPRN. Elaborado pelas autoras com apoio de Danielle Batista Cardoso

As informações da Tabela 2 incluem número de estudantes matriculados no ensino fundamental, entre seis e 13 anos e estudantes matriculados no ensino médio, entre 14 e 17 anos, potencialmente atingidos pelos acordos entre as secretarias de educação e *Google for Education*¹¹. Selecionou-se as matrículas no ensino fundamental e médio na esfera administrativa estadual porque, sendo os governos estaduais responsáveis primeiros pela oferta do ensino médio (14 a 17 anos), são também responsáveis pelo Ensino fundamental, etapa cuja oferta compartilhada com municípios.

O total de estudantes brasileiros matriculados em redes estaduais no ensino fundamental e ensino médio regulares em 2021 corresponde a 13.166.343. Deste contingente de alunos matriculados, 12.939.343 como mostra a Tabela 2, potencialmente já possuíam em 2021 uma conta *Google*, acessando as funcionalidades e recursos adotados pela secretaria de educação em seu estado e, em contrapartida, tendo seus dados também acessados pela empresa, ou seja 98% de crianças e adolescentes matriculados nas redes estaduais. O número de docentes com conta *Google* em 2021 curiosamente também corresponde a 98% dos docentes em estados brasileiros.

A decisão sobre a utilização do recurso foi, como estudos indicam, unilateral, isto é, de responsabilidade exclusiva dos gestores no âmbito das secretarias de educação, como detalham em caso específico Hetkowski e Cilindro (2021). Aos gestores nas escolas, professores e estudantes coube o movimento de adaptação às novas rotinas que permanecem como orientações após o retorno às atividades presenciais.

Segundo relatos nas páginas das secretarias, a formação dos profissionais das escolas ocorreu no próprio processo de implantação da plataforma, para o que se contou, em muitos casos, com recurso a empresas especializadas em assessorar esta implantação. O recurso *Google Sala de Aula* figura no topo da lista de uma dessas empresas que oferece assessoria às redes de ensino quando decidem implementar a plataforma *Google for Education*, a GETEdu.

Embora não tenham sido localizadas transferências de recursos públicos para a *Google*, encontram-se em buscas simples na internet inúmeras empresas credenciadas para prestação de serviços na implementação da plataforma *Google for Education*, tal como a GETEdu.

A GETEdu, em sua página, elenca cinco ferramentas *Google* para auxiliar a gestão. O *Google Sala de Aula* é a primeira a merecer destaque¹²:

11. Somente as matrículas do ensino regular

12. A empresa é a GETEdu, uma das prestadoras de serviço parceiras da *Google*, que realiza assessoria e oferece suporte para implementação das ferramentas *google* em escolas privadas e redes públicas. As ferramentas para a gestão mencionadas, além da Sala de Aula são: calendário, agenda, formulário e

Com o *Google Sala de Aula*, ou *Google Classroom* em inglês, os professores podem passar tarefas, avisos, exercícios e materiais didáticos online, podem acompanhar os alunos em tempo real e gerenciar as notas de todos eles. Você pode organizar as salas de aula em tópicos para facilitar a navegação e a disposição das tarefas imita o *feed* de uma rede social, se aproximando da realidade dos alunos. Para melhorar, de um ano para o outro, por exemplo, você pode aproveitar o conteúdo de uma sala em uma nova para evitar retrabalho (GETEdu, 2019. Ênfase adicionada).

As orientações sobre as funcionalidades da “Sala de Aula” destacadas acima priorizam a agilidade, o controle sobre as atividades e a possibilidade infinita de reprodução e organização de conteúdos, evitando-se o chamado retrabalho.¹³

Destaca-se nesta informação “pré-pandemia” a ênfase na possibilidade de o professor poder realizar todas as indicações on-line, monitorar em tempo real a execução das mesmas e gerenciar notas de todos.

A esse respeito se considera que as funcionalidades disponíveis exigem adequação da proposta de trabalho ao formato por meio do qual são apresentadas. A título de exemplo: a funcionalidade “atribuir nota” tem formato específico: só é possível que as notas lançadas sejam numéricas. Há, portanto condicionantes gerenciados pela plataforma, caso os professores decidam não os seguir é preciso “burlar” o sistema.

O *Google Sala de aula* contém todos os recursos necessários para propiciar atividades à distância de forma síncrona ou assíncrona. Contribui assim para preparar a implementação da atividade educacional em formato híbrido. Podendo ser utilizado em situação presencial, induz a uma forma específica de organização das atividades e tempos.

‘O G Suite for Education é uma ferramenta baseada em nuvem, composto pelo Gmail; Drive; Agenda; Documentos, Planilhas e Apresentações; Formulários; Jamboard; Sites; Hangout Meet; Grupos e Vault. O *Google Sala de Aula* é uma plataforma digital, também em nuvem, que permite criar uma sala de aula online, reunindo alunos e 96ncidencia e, os Chromebooks são notebooks com sistema operacional da própria empresa (Hetkowski e Cilindro, 2021, p.4)

Recorrendo-se às orientações publicizadas pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo que adotou a plataforma *Google for Education* em 2017, criando o Portal SEDUDIGIT@L¹⁴, foi possível compreender melhor as decorrências do

drive. Nas páginas da internet é comum encontrarem-se empresas que oferecem seus serviços de assessoria às redes públicas de ensino. Segundo declaram, tais empresas são credenciadas pela *Google* para oferecer apoio (pago) à implantação e uso dos recursos gratuitos da plataforma *Google for Educ.*

13. Ainda cabe lembrar que a possibilidade de reprodução de aulas alocadas em “nuvens” à exaustão gera lucros para empresas educacionais que investem em Ead, dispensando a presença contínua do docente habilitado.

14. A Seduc-ES foi selecionada por contar com grande volume de informações sobre a *Google for Education* em seu Portal SEdu Digital (<https://sedudigital.edu.es.gov.br/>)

recurso à plataforma para a organização do trabalho na escola, pelo menos no plano da orientação para a ação (Lima, 2001).¹⁵

Assistiu-se a duas vídeos-aula de orientação a gestores sobre a implementação da plataforma: Guia para Gestores Escolares - parte I e Guia para professores e Gestores Escolares - Parte II, e dois vídeos voltados aos professores, além do o registro de palestra do diretor da *Google for Education* no Brasil, Alexandre Campos Silva. Acessou-se também o conjunto de tutoriais constantes da página da secretaria para os aplicativos: *Google* Documentos; *Google* Planilhas; *Gmail*; *Google* Agenda; *Google* Hangouts /Meet; *Google* Sites; *Google* YouTube; e *Google* Tradutor.

Apesar da consulta ao conjunto de tutoriais, focou-se a atenção sobre os vídeos de formação e sobre a Sala de Aula, recurso mais frequentemente mencionado nas páginas oficiais das secretarias de educação.

As orientações permitiram verificar que o controle do trabalho realizado por meio das plataformas é formatado para que os gestores possam acessar em tempo real todo o trabalho ali registrado, de todos estudantes e de todos os professores da escola, acompanhando as postagens de atividades por parte de docentes e estudantes, notas atribuídas aos alunos e registros e frequências, gerando planilhas e gráficos para sistematizar as informações (Sedu Digital ES, s.d).

Em tese, assim como professor pode acompanhar e saber em que momento seu aluno acessa a sala de aula, que atividade realizou e quanto tempo gastou na execução, também ele pode ser monitorado continuamente pela equipe responsável pela gestão. Considerando-se a especificidade do processo pedagógico, em que é resguardada uma relativa autonomia ao trabalho docente nas salas de aulas físicas, estabelece-se uma potencial diferença em relação às salas virtuais: no limite, pode-se supor que o controle poderia ser total e contínuo, posto que a plataforma o permite, tal como se verifica nas formas mais tradicionais de administração empresarial: segundo Henry Fayol (1958) o controle é componente da função administrativa, ação definida como “velar para que tudo corra de acordo com as regras estabelecidas e as ordens dadas” (Fayol, 1958, p.11).

As orientações para acesso a Sala de Aula (*Google Classroom*) destacam as facilidades das ferramentas: redução de papel, fluxo de alunos, compartilhamento de arquivos, possibilidade de pesquisa em sites; possibilidades de aulas gravadas com a combinação de aulas síncronas e assíncronas; além da possibilidade de correção das tarefas e devolução aos alunos quase imediatamente após sua realização.

O diretor da *Google for Education*, Alexandre Campos Silva, em palestra disponível no portal, salientou que o *feedback* rápido reduziria o trabalho docente em sua residência.

Em que pesem as possibilidades que as tecnologias inegavelmente trazem, inclusive como facilitadoras do trabalho, questiona-se se as orientações podem induzir a extensão ou intensificação das jornadas docentes, ao contrário do

15. Licínio Lima propõe modelos para análise organizacional da escola, separando modelos de ação de modelos de orientação para ação. Lima ainda divide os modelos em decretados, interpretados e recriados pelos. Neste caso, analisa-se um modelo de orientação para a ação decretado, (Lima 2001).

propagado, considerando-se os tempos de gravação, inserção de atividades, verificação de acessos, correções.

Observa-se ainda a forte individualização da atividade docente e discente presente nas orientações e nos estímulos que constam na plataforma. O professor dever ser o que “ousa”, “deseja”, “arrisca”, responsável pelos avanços no processo educativo, assimilado ao emprego adequado dos recursos e responsabilizado pelos resultados. Não se localizaram nas orientações previsões de planejamento coletivo. A função gestora, por sua vez, é destacada em seu aspecto de controle do trabalho e de resultados, em detrimento da função mediadora.

Considerações

A título de conclusão deste estudo, ainda em caráter exploratório, destaca-se primeiramente que no Brasil que o número de professores, gestores e estudantes aos quais a *Google for Education* tem acesso por meio da escola pública é superior à população de vários países (e sequer contabilizou-se as famílias). A *Google* confirma sua hegemonia na escola pública estadual brasileira. Como no país a responsabilidade educacional é compartilhada entre os entes federativos caberia ampliar os estudos para as escolas municipais e federais, a fim de se confirmar tal posição hegemônica neste processo de privatização da gestão educacional e escolar.¹⁶ Neste trabalho explorou-se possíveis decorrências dos usos da plataforma na gestão escolar exclusivamente em redes estaduais de ensino.

A plataforma introduzida na educação pública privatiza a gestão sob diferentes perspectivas. Além de ampliar ascendência da *Google* sobre a educação brasileira, gera-se um mercado de assessorias e consultorias chancelados pela *Google for Education* que comercializam orientações nos mais diversos formatos.

Ainda que provisoriamente, pode-se inferir que a plataforma *Google for Education*, mais frequentemente anunciada como em uso pelos gestores públicos têm, de fato potencial para induzir a: formas de controle centralizadas de trabalho docente; regulação dos tempos de acordo com o proposto para uso dos recursos e não de acordo com as demandas dos educandos; estabelecimento de rotinas mais concentradas no trabalho individual do que coletivo. Deve-se considerar, ainda que a depender da política em curso, pode-se ter prevalência de interações mediadas pelas atividades virtuais e não pelo convívio entre educadores e educandos e do trabalho individual em detrimento do trabalho coletivo. A privatização da gestão escolar por meio do uso de plataformas digitais privadas reitera padrões de gestão próprios ao mercado que privilegiam controle e vigilância (Garcia,2018).

A “plataformização” da educação escolar em favor de diferentes interesses privados necessita ser estudada ainda sob a perspectiva da transferência imediata do fundo público para empresas privadas, tal como observado no caso brasileiro, com a proliferação de empresas com fins lucrativos credenciadas pela *Google* para assessorar escolas e secretarias de educação. São essas assessorias que formam gestores escolares, professores e técnicos das administrações em nome da plataforma “cedida” sem fins lucrativos.

16. O Brasil tem um total de 5.570 municípios.

Destaca-se finalmente necessidade de um programa de estudos, no campo da privatização do currículo e da gestão escolar que, tendo como campo empírico unidades escolares, consiga caracterizar e analisar as decorrências dos usos de plataforma digitais privadas também seu cotidiano mais distanciado do período de isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19. As escolas, afinal, se entendidas como organizações complexas, tal como considerava Maurício Tragtenberg (2018), responsáveis que são por interação e reação sociais, constituem uma dinâmica complexa, sendo envolvidas e envolvendo, influenciadas e influenciando diferentes dimensões sociais.

Referências

- Adrião, T. e Domiciano, C. A. (2020). Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. *Retratos Da Escola*, 14 (30), 668-684. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1223>
- Adrião, T. e Garcia, T. (2015). Mudanças organizacionais na gestão da escola e sua relação com o mundo empresarial: aprofundamento da privatização na educação básica brasileira?. *Educação: Teoria e Prática*, 25 (50) 432-448. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n50.p432-448>
- Adrião, T. (2022). *Venture philanthropy and the human right to education: analysis of three Brazilian cases*. Anpae/Xamã. <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2022/VenturePhilanthropyAndTheHumanRightToEducation.pdf>
- Angelucci, A C.B. e Cavallo, M. (2017). Ensino híbrido, tecnologias e a nova ecologia cognitiva: uma revisão de literatura. *Comunicações Piracicaba*, 24 (2), 229-246 <http://dx.doi.org/10.15600/2238121X/comunicacoes.v24n2p229-246>
- Almeida, E.V. (2020). *Quando você se torna um educador Google: integração de tecnologias digitais ao currículo da educação básica como estratégia neoliberal*. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/231099>
- Brasil (1988). *Constituição Federal de 1988*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 23/12/1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Cury, C.R.J. (2002). A educação pública como direito. *Cadernos de Pesquisa*, 38, (134), 293-303, <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?lang=pt&format=pdf>
- Cury, C. R. J. (2012). Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira De Política e Administração da Educação*, 18 (2). <https://doi.org/10.21573/vol18n22002.2548>

- Dowbor, L. (2020). *O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais*. Edições SESC.
- Fayol, H. (1958). *Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle*. Editora Atlas S/A.
- Freitas, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33 (119), 379- 404 <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>
- Fuchs, C. (2011). Web 2.0, Prosumption, and Surveillance. *Surveillance & Society*, 8 (3) <https://doi.org/10.24908/ss.v8i3.4165>
- Garcia, T. e Correa, B. C. (2009). Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública. *Retratos da Escola*, 3, 225-236. <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.114>
- Garcia, T. (2018). Gestão escolar no contexto da privatização na Educação Básica. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 22 (3), 1355-1376.
- Garcia, T., Adrião T. e Borghi, R. (2009). A Nova Gestão Pública e o contexto educacional brasileiro. Em Martins, A (Org.), *Intituições educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais*. Editora Leopoldianum-Universidade Católica de Santos.
- Garcia, T. e Adrião, T. (2018). *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*. 1. ed. Editora CRV <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/33565-currículo-gestao-e-oferta-da-educacao-basica-brasileirabr-incidencias-de-atores-privados-nos-sistemas-estaduais-2005-2015br-colecao-estudos-sobre-a-privatizacao-da-educacao-no-brasil-volume-1>
- GTEEdu. (2019). *5 ferramentas do Google para a gestão escolar* <https://getedu.com.br/2019/06/18/ferramentas-do-Google-para-a-gestao-escolar/>
- Hall, M. D. e Hosch, W.L. (2020). "Google". *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Google-Inc>
- Harvey, D. (2009). *A condição pós-moderna*. 18. ed. Loyola.
- Hetkowski, T. M. e Cilindro, T. P. (2021). Google for education: estudo de caso na rede municipal de Salvador, Bahia. *Dialogia*, 39, 1-16. <https://doi.org/10.5585/39.2021.20621>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP. (2022). *Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2021*. Inpe <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. (2021). *Síntese de Indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>
- Lima, L. e Licínio C. A. (2001). *Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. Cortez.
- Marrafon, M. A. e Fernandes, E. R. (2020). A, B, C, Google: riscos ao direito fundamental à proteção de dados de crianças e adolescentes no g suite for education. *Direito Público*, 17 (95). <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/4094>
- Ministério da Educação. (2021). *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: diretrizes para as escolas cívico-militares*. 2 ed. https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072_021convertido2.pdf
- Norrag, A. (2020). *Network for international policies and cooperation in the education and training*. [8https://www.norrag.org](https://www.norrag.org)
- Oliveira, R. P. (2000). Reformas Educativas no Brasil na Década de 90. Em Catani, A. M. e Oliveira, R. P. (Org.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil (77-94)*. Autêntica.
- Oliveira, D. A. (2015). Nova Gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação e Sociedade*, 36 (132), 625- 646 <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>
- Paro.V. H. (2012). *Administração Escolar: Introdução crítica*. 17. ed. rev. e ampl. Cortez.
- Paro.V. H. (1995) *Por dentro da Escola Pública*. Xamã.
- Peroni, V.M. V. (2012). A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, 23 (2), 19- 31 <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>
- Ravitch, D. (2011). *A morte e vida do grande sistema escolar americano*. Sulina.
- SEDUDIGIT@L. Secretaria de Educação do ES. Portal Digital. <https://sedudigital.edu.es.gov.br/>
- SEDUDIGIT@L. (2020). *Guia para gestores escolares -parte I*. <https://www.youtube.com/watch?v=OfeE5CZXKec>
- SEDUDIGIT@L. (2020). *Guia para gestores escolares -parte II*. <https://www.youtube.com/watch?v=pMCTe2sEKm8>
- SEDUDIGIT@L. (2017). *Apresentação SEDU DIGITAL: sala de aula virtual*. <https://www.youtube.com/watch?v=2CxR1ZatlFo>
- Silva, A.C. (2018). *Google sala de aula conectando professores e alunos dentro e fora das escolas*. SEDUDIGIT@L. <https://www.youtube.com/watch?v=yF3L2a5HxV8>

- Santos, A.S, e Perrone, C.M. (2017). Produção da precariedade laboral: reflexões preliminares sobre a criação de novas formas de subjetivação. *Psicol. Soc.*, 29, 1-9. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29164109>
- Saura,G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura* 17 (2), 159-168. <https://doi.org/10.5209/tekn.69547>
- Saura, G. (2021). Innovación Tecno-Educativa “Google”. Plataformas Digitales, datos y formación docente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 19 (4), 111-124. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>
- Schiller, D. (1999). *Digital capitalism: Networking the global market system*. MIT Press.
- Therborn, G. (2001). Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento. *Sociologias*, 6, 122-169. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222001000200007>
- Tolcachier, J. (2022). *Tecnología digital y educación: ¿necesidad social o negocio?* <https://www.nodal.am/2022/08/tecnologia-digital-y-educacion-necesidad-social-o-negocio-por-javier-tolcachier/>
- Tragtenberg, M. (2018). A escola como organização complexa. *Educ. Soc*, 39 (142), 183- 202. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018191196>
- UNICEF/Cenpec (2021). *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação.* <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>
- Venco, S. (2020). A docência em instituições públicas da educação básica no Brasil do século XXI: precariedade e ocaso da função pública. Em Delgado, G. N. (Eds.), *Direito Fundamental ao Trabalho Digno no século XXI*, (208-229). LtR.
- Zuboff, S. (2015). Big Other: Surveillance Capitalism and the Prospects of an Information Civilization. *Journal of Information Technology*, 30, 75-89. Doi: <https://doi.org/10.1057/jit.2015.5>

Cómo citar este artículo:

- García, T. & Adriaio, Th. (2023). Privatização da gestão escolar no Brasil: controle digital e intereses corporativos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(1), 81-102. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26245>