
Considerações sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Educação Midiática: encaminhamentos e proposições¹

Leandro Marlon Barbosa ASSIS²
Alexandre FARBIARZ³
Universidade Federal Fluminense, RJ

Resumo

O artigo analisa o Plano Nacional de Educação (PNE), focando na intersecção entre Comunicação e Educação relacionanda à capacitação docente e uso de tecnologias digitais. Utiliza-se a metodologia de Análise de Conteúdo, seguindo Bardin, para identificar temas nos textos do PNE sobre formação. Foram analisadas 14.189 palavras, destacando associação entre tecnologia e prática, mas com pouca ênfase na formação tecnológica ampliada de educadores. A análise enfatiza considerar contexto histórico das políticas educacionais e ações concretas para remodelar abordagens de ensino. O estudo contribui para entender relação Comunicação-Educação, identificando aspectos essenciais no PNE para impacto nas políticas públicas e no desenvolvimento profissional.

Palavras-chave

Plano Nacional de Educação; Comunicação e Educação; Formação docente; Mídias digitais; Letramento Midiático Crítico.

Introdução

O presente artigo desenvolve as ideias apresentadas no IX Encontro Brasileiro de Educomunicação realizado no ano de 2022, avançando na análise do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Pautado nos achados da pesquisa realizada no mestrado (ASSIS, 2019) e seu desenvolvimento atual, buscamos compreender quais os encaminhamentos e proposições sobre a interface da Comunicação com a Educação propostos pelo PNE quanto às práticas docentes em letramento midiático crítico⁴.

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, evento do 46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado de 4 a 8 de setembro de 2023.

² Doutorando em Mídia e Cotidiano do PPGMC/UFF, email: leandromarlon@id.uff.br.

³ Orientador do trabalho. Professor do PPGMC/UFF, email: alexandrefarbiarz@id.uff.br.

⁴ Compreendemos tal letramento por aproximação ao que Street (2014) e Soares (2009) denominam como ideológicos e fortes, respectivamente. Nossa abordagem direciona o processo de letramento midiático considerando as contribuições da filosofia da tecnologia que são sintetizados por Habowski, Conte e Trevisan (2019). Dessa forma, desenvolvemos um olhar que permita compreender as obscuridades

Como Freire nos apresenta em diversos escritos, destacando-se (FREIRE, 2015 [1968]; FREIRE, 2011 [1969]), a escola precisa ser tão formadora quanto informadora. Nesse processo dialógico estabelecido, residiria, portanto, a potência do ato comunicativo que pouco seria promovido no âmbito prático das normativas analisadas por Assis (2019), pois o cotidiano escolar encontra-se fragilizado e propiciaria a base argumentativa para indicar que a escola não forneceria elementos de cooperação, de interação e de formação para o uso e a leitura crítica das mídias digitais. Especificando sobre as utilizações das mídias digitais pautadas pela LDB (BRASIL, 1996), pelos PCN (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000), pelas DCN (BRASIL, 2013) e, de forma superficial, pela BNCC (BRASIL, 2017), compreendemos, portanto, a existência de espaços de ações táticas⁵ que possibilitam o desenvolvimento metodológico quanto à pluralidade de cotidianos e, por conseguinte, a compreensão de uma leitura crítica dos mesmos de modo a inter-relacionar a reflexão e a prática dos educadores buscando atingir os propósitos de uma educação do século XXI e cumprir as competências listadas pela BNCC (ASSIS, 2019).

Ao longo do século XX, atrelando o processo educacional com o projeto de desenvolvimento econômico, a formação de professores e a prática docente acabam por serem reduzidas aos ditames de uma estrutura econômica, política e hegemônica vigente. Neste processo, mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o processo educativo fica direcionado ou influenciado por agentes externos, introduzindo, ou revitalizando, o Banco Mundial ou setores empresariais específicos através de associações, institutos ou ONGs (MARTINS, 2016). Nas palavras de Saviani (2016, p. 237), “[...] o ponto chave reside em explicar os problemas sociais em sentido mais amplo e debater as políticas em curso como um fruto de disputa ideológica com determinada visão de mundo [...]”.

Por isso, a intencionalidade no fazer do professor precisa ser posta à reflexão constante, de modo a compreendermos que setores econômicos tendem a ditar ou condicionar a formação que se oferta ao trabalho docente. “O respeito aos educandos

postas como naturais tal qual Espíndola, Cerny e Xavier (2020) direcionam em suas análises. O aprofundamento dessa definição está em progresso.

⁵ Utilizamos da compreensão de Certeau no sentido oportunidades práticas de desenvolver experiências no cotidiano escolar no dia a dia. Contudo, observamos que estas são situações de exceção, não de regra. Acabam por ser sintetizadas como atitudes isoladas frente ao processo global e não são traduzidas em ações intencionadas por instituições ou coletivos organizados.

não pode fundar-se no escamoteamento da verdade – a da politicidade da educação e na afirmação de uma mentira: a sua neutralidade” (FREIRE, 2014, p. 44). O projeto político da pedagogia do capital, portanto, pensa a escola “[...] para desmobilizar eventuais resistências, [onde] o poder hegemônico do conservadorismo se vale da visão, amplamente difundida, que eleva à virtude e sabedorias supremas o acomodamento utilitário [...] às regras do jogo vigente” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 54, grifo nosso).

É a partir de tais premissas que buscamos retomar e proceder a análise quanto ao PNE para compreendermos quais os encaminhamentos e proposições sobre a interface da Comunicação com a Educação propostos para a formação em letramento midiático crítico.

O PNE: a estrutura do plano⁶

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, foi aprovado em 25 de junho de 2014 e possui vigência de dez anos, conforme seu artigo inicial. Desta forma, a presente pesquisa se coloca na proposição de examinar os encaminhamentos sobre a interface da Comunicação com a Educação através da possibilidade de investigar relatórios e desenvolvimento das ações oriundas do plano, de modo a obter o cenário de uma década na política educacional brasileira no imbricamento da formação docente e o uso das mídias digitais. Ele possui dez diretrizes⁷ mencionadas em seu segundo artigo, sendo seis destas aplicáveis à proposta deste trabalho, a saber: III – “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; IV – “melhoria da qualidade da educação”; V – “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”; VII – “promoção humanística, científica, cultural e

⁶ Essa estruturação foi apresentada preliminarmente no IX Encontro Brasileiro de Educomunicação, com ajustes e apontamentos inseridos na análise proposta.

⁷ As diretrizes, a saber: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

tecnológica do País”; IX – “valorização dos(as) profissionais da educação”; X – “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014).

A pesquisa, conforme apresentado na Figura 1, coloca o processo de formação de professores como o ponto central da análise. Dessa forma, a nona diretriz é entendida como centro das inferências e proposições a serem feitas. O termo “valorização” pode ser tomado em aspecto financeiro, através de leitura superficial ou prática e, por isso, elencamos cinco outras diretrizes de modo a colaborar com a proposição deste estudo e fortalecer a compreensão do sentido de valor para além das esferas do capital, como Schneider (2015) indica. Neste sentido, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da educação, a formação pautada em valores morais e éticos junto à formação humanística/científica/cultural/tecnológica se apresentam como pilares para pensarmos a formação de professores em relação à interface da Comunicação com a Educação, especialmente a partir de 2014.

Em suas 20 metas, o plano estabelece um conjunto de 254 estratégias. Elas abrangem todas as fases da Educação Básica e do Ensino Superior. Elas estabelecem objetivos de aprendizado baseados em avaliações nacionais e internacionais, e também englobam a redução do analfabetismo, entre outras áreas de atuação. No contexto de nossa pesquisa, concentraremos nossos esforços nas metas e estratégias relacionadas ao aprimoramento da formação de professores, de maneira semelhante à abordagem adotada com as diretrizes do plano. Nosso recorte nesta etapa, apresentado no Quadro 1, não restringe o segmento à Educação Básica ou à Superior. Estabelecemos um olhar ampliado quanto aos dados obtidos a partir da leitura do plano de modo a proceder a uma observação sobre o documento como um todo no que tange à formação docente e na interface da Comunicação com a Educação.

No Quadro 1 indicamos a operação com 11 das 20 metas, sendo algumas de modo mais profundo e outras de modo a tangenciar a discussão. Em alguns casos, as metas são selecionadas a partir de suas estratégias. Por exemplo, a Meta 1 trata da universalização da Educação Infantil, tendo suas duas estratégias listadas voltadas à promoção de formação inicial e continuada aos profissionais, perpassando por currículos e propostas pedagógicas alinhadas ao processo de ensino-aprendizagem. O mesmo é válido para as Metas 2 e 3, tratando-as com as especificidades particulares: Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. A Meta 5 e a Meta 9 são

inseridas na pesquisa em caráter indireto, por tratarem da alfabetização de todas as crianças e jovens. Apesar de focarem na alfabetização enquanto processo de escrita, acreditamos que é de valia para o escopo da análise salientar a existência de analfabetos (em diversos níveis) em território nacional e, em paralelo, pensar como se utilizam das mídias digitais para estabelecer paralelos entre os usos e a reflexão deste contingente por parte da formação dos professores. A Meta 6 se constitui na oferta de uma educação integral, recebendo atenção especial a partir da estratégia listada por se mencionar diretamente o uso de laboratórios de informática e a formação de professores para esta proposta.

Quadro 1 – Metas e estratégias selecionadas ao corpo da análise.

META	SEGMENTO	ESTRATÉGIA	MÍDIAS DIGITAIS	FORMAÇÃO DOCENTE
1	Educação Infantil	1.8	Não	Sim
1	Educação Infantil	1.9	Parcial	Não
2	Ensino Fundamental	2.1	Não	Não
2	Ensino Fundamental	2.2	Não	Não
3	Ensino Médio	3.1	Parcial	Sim
3	Ensino Médio	3.2	Não	Não
3	Ensino Médio	3.3	Não	Não
5	Educação Infantil	-	-	-
6	Tempo Integral	6.3	Sim	Sim
7	Educação Básica	7.4	Não	Sim
7	Educação Básica	7.5	Não	Sim
7	Educação Básica	7.12	Sim	Não
7	Educação Básica	7.15	Sim	Não
7	Educação Básica	7.20	Sim	Não
7	Educação Básica	7.28	Não	Não
7	Educação Básica	7.34	Não	Sim
9	Educação Básica	-	Não	Não
15	Educação Básica	15.6	Sim	Sim
16	Ensino Superior	16.2	Não	Sim
17	Educação Básica	-	Não	Não
20	Educação Básica e Superior	-	Não	Não

Fonte: PNE (2014-2024).

A Meta 7 é constituída no processo de fomento da qualidade a partir de métricas de resultados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Para tal, nas estratégias 7.4 e 7.5, mencionam, explicitamente, a proposta de melhorar a qualidade educacional a partir da formação continuada dos(as) profissionais da educação. Possibilitando um

passo a mais, a estratégia 7.12 menciona diretamente o uso de “tecnologias educacionais” e o incentivo às “práticas pedagógicas inovadoras” orientadas para o fluxo escolar. Seguindo, a estratégia 7.15 busca universalizar o acesso à rede de computadores e menciona sua utilização pedagógica. O mesmo acaba por ser representado pela estratégia 7.20 na inserção da tecnologia em si como o ponto de partida para a proposta. Destacamos, aqui, a compreensão de reprodução de práticas antigas já elaboradas por outras políticas educacionais.

Apesar da dificuldade de inter cruzar os eixos dessa pesquisa, a Meta 15 possui a estratégia 15.6, que é o cerne da observação desta pesquisa. O objetivo dela é “estimular a renovação pedagógica” associada à incorporação de “modernas” tecnologias. Buscamos compreender, portanto, a trajetória linear destas insuficiências. Para tal, aproximamos o pensamento de Martins e Flores (2015) com o de Vosgerau (2012) e com os dados do IEA-USP (2018) de modo a perceber que não é o investimento simples em equipamentos que promoverá a inclusão digital ou a apropriação das mídias digitais no cotidiano escolar (ASSIS; FARBIARZ, 2020). Deste modo, a reflexão crítica (ASSIS, 2019; KELLNER; SHARE, 2008; FREIRE, 2011 [1969]; PIMENTA; PINTO, 2013) é o terreno sobre o qual projetamos a pesquisa acerca da formação recebida pelos educadores e fornece o arcabouço para a análise elaborada no Quadro 1.

Assim, podemos identificar duas estratégias centrais para a pesquisa. Ao combinarmos a formação continuada com a utilização das tecnologias, destacamos a estratégia 6.3, que direciona o foco para o ensino integral e limita o uso de tecnologia ao laboratório de informática, e a 15.6, que propõe um processo formativo para os professores, visando à integração das tecnologias nas práticas pedagógicas, apesar de estar marcada pelo uso do adjetivo “moderno”. As demais estratégias orbitam em torno dessas duas centrais, contribuindo de maneira indireta para a problemática da pesquisa, uma vez que mantêm conexão com os eixos orientadores de nossa análise. Listamos metas genéricas que enriquecem a perspectiva da pesquisa, como quando tratam sobre o processo de alfabetização (Meta 5 e Meta 9), a valorização financeira dos professores (Meta 17) e os investimentos na Educação (Meta 20). Essas metas também desempenham um papel relevante na elaboração deste estudo, pois se inter cruzam na perspectiva da diretriz indicada que aponta uma valorização do professor nas salas de aula.

O PNE por meio dos dados: o conteúdo identificado

O período de análise desta pesquisa, iniciado em 2014, encontra eco em experiências e práticas anteriores. Como exposto anteriormente e, especialmente, através das análises do IEA-USP (2018), não há como lidar com os programas e políticas educacionais sem o efetivo resgate histórico. Dessa forma, ao apresentarmos o processo a partir da Constituição Federal de 1988, percebemos que é antigo o desejo de uma base nacional que estabelecesse um ponto de partida comum a todos os educandos. Tão antigo quanto o estabelecimento de um processo formativo aos educadores no que concerne à introdução das mídias digitais nas escolas. Contudo, esta não é uma pesquisa em Educação. Apesar de se envolver fortemente em aspectos educativos, interessa-nos observar estes documentos com as lentes da interface da Comunicação com a Educação e, especialmente, com o olhar voltado ao processo de formação de educadores vinculados ao letramento midiático crítico. Evidentemente, não esperávamos identificar, explicitamente, formações orientadas para a interface. Entretanto, surpreendeu-nos a quantidade de temáticas que se apresentaram como necessárias – muitas delas já reconhecidas e fruto de pautas sociais. Entretanto, interessam-nos as formações. Para isso, identificamos 15 categorias temáticas de modo a promovermos a integração com outros documentos a serem trabalhados oportunamente em trabalhos futuros.

Esta construção seguiu os passos de Bardin (1977) ao propor uma pré-análise; uma exploração do material; uma análise quantitativa e a subsequente definição das categorias. Através da exaustividade (BARDIN, 1977, p. 36), separamos os trechos analisados em tabelas específicas de modo a proceder à elaboração das categorias temáticas. Associamos as categorias entre si e indicamos aquelas que se orientam com a pesquisa ao tratar da formação, de tecnologias ou do cotidiano escolar. Desse modo, tais achados não se traduzem em resultados práticos que corroborem ou neguem as hipóteses aventadas nesta pesquisa. Colocamos isso em virtude da breve Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), utilizada pela familiaridade com a metodologia e pelos resultados iniciais obtidos, o que permite um processo hipotético mais refinado para o prosseguimento da pesquisa.

Selecionamos, assim, nove núcleos de sentido para as inferências que seguem, apresentados na Tabela 1. A saber, foram indicados: formação; formação inicial e continuada; formação continuada; currículo; tecnologia; mídia; crítica; alfabetização; letramento. Para este processo, foram tomadas as palavras no singular ou plural,

destacando que nem sempre a coleta estatística delas se deu de modo satisfatório, como no caso de alfabetização, que se vincula quase sempre aos processos de escrita nos anos iniciais. Entretanto, realizamos um comparativo qualitativo destes dados de modo a refinar, mais ainda, seu impacto no documento como um todo.

No universo do PNE, foram 14.189 palavras catalogadas de modo a permitir o levantamento percentual do núcleo de sentido ao conjunto total. Percebemos, desta forma, a irrisória (0,74%) participação deles no texto como um todo. Contudo, não devemos proceder tais análises de modo meramente quantitativo sem o efetivo refino. Para tal, a coluna de frequência qualitativa observa quantas vezes dentro de cada palavra/expressão podemos identificar o uso no sentido desta pesquisa, a lembrar: formação de professores e uso das tecnologias.

Tabela 1 – Núcleos de sentido no PNE (2014-2024).

Núcleos de sentido	Frequência absoluta	% do total	Frequência qualitativa	% do qualitativo
Formação	50	35%	3	6,00%
Formação inicial e continuada	9	6%	1	11,10%
Formação continuada	7	5%	2	28,60%
Currículo(s)	10	7%	6	60,00%
Tecnologia(s)	14	10%	9	64,29%
Mídia	0	0	0	0,00
Crítica	0	0	0	0,00
Alfabetização	15	11%	5	33,33%
Letramento	0	0	0	0,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, destacamos a associação do núcleo ‘tecnologia’ com a prática docente, mas não com a efetiva correspondência ao núcleo ‘formação’ (indicando uma soma dos três núcleos listados separadamente) no sentido das tecnologias. Isto ocorre, a princípio, pelo envolvimento do uso dos equipamentos com um direcionamento à prática e ao cotidiano das escolas. A contraparte não acontece pelas formações possuírem um espectro de possibilidades maior do que somente à temática específica analisada aqui. Destacamos, ainda, a ausência dos núcleos ‘mídia’ e ‘crítica’ no universo de palavras analisado.

A Tabela 1 apresenta indício de que o PNE, ao ser considerada sua frequência absoluta, permite afirmar que possui baixa adesão ao tema da pesquisa, apesar de sua contemporaneidade. Entretanto, ao aprofundarmos o olhar a partir da frequência

qualitativa através dos núcleos de sentido aos quais nos dedicamos na pesquisa, percebemos que eles são apresentados de modo incisivo quando observados, especialmente com documentações relacionadas à Base Nacional Comum Curricular e às Conferências Nacionais de Educação.

Considerações parciais de uma análise em construção

A proposição destacada na segunda alínea do artigo 11 do PNE permite compreender mecanismos de acompanhamento empírico da formação que os educadores recebem ao longo de seu exercício da docência e, a partir das inferências já apresentadas e o conhecimento prévio do chão das escolas, que o PNE não altera o cotidiano escolar a partir de uma formação em letramento midiático crítico por não refletir ou propor uma prática docente crítica quanto ao uso das mídias digitais na escola. Contudo, ao estabelecermos o olhar quanto à proposta indicada no PNE, percebemos a existência, tal qual na LDB, nos PCN e nas DCN, de um discurso que permite a transformação das práticas docentes que não encontra reverberação no cotidiano escolar, ao tomarmos por base os dados coletados ao longo da pesquisa (ASSIS, 2019) a serem desenvolvidos mais a frente.

Existe um discurso, quando se tratando da inserção das tecnologias, que tende a construir uma representação – histórica, ao retomarmos os dados do IEA-USP (2018) – no senso comum de que a mera aquisição de equipamentos ou investimento financeiro resolveria o problema educacional. Contudo, já na pesquisa de mestrado, destacamos a importância de uma prática docente reflexiva e dialógica como meio para a superação das limitações que são postas à Educação e que se correlacionam às diretrizes selecionadas a partir do PNE, no sentido de superar as desigualdades educacionais; de estabelecer uma melhoria da qualidade da educação e da formação pautada em valores morais e éticos.

As afirmativas que propomos partem da presunção de um exercício diário na interface da Comunicação com a Educação de modo propor o uso das mídias digitais de modo significativo e, para tal, considerando o Cotidiano dos agentes envolvidos na elaboração de estratégias que interpretem a realidade de maneira menos submissa e mais propositiva. O PNE, em sua estrutura, estabelece um corpo normativo que permite o desenvolvimento de propostas e práticas, tais quais a BNCC, de modo a protagonizar a execução de suas diretrizes por meios das metas elaboradas. Assim sendo, ao tomarmos

a nona diretriz como a principal para o desenvolvimento educacional, identificamos que existe uma proposta docente crítica, quando relacionada com as demais diretrizes. Contudo, não podemos, por fim, identificar a preocupação com a formação específica em letramento midiático crítico e, menos ainda, ao cerne metodológico na proposta. Fica, assim, um texto aberto a interpretações que acaba por permitir a penetração de atores externos ao processo que limitam o exercício crítico e geram um embate hegemônico no seio das políticas públicas.

Referências bibliográficas

- ASSIS, L. **Mídias digitais, práticas docentes e cotidianos escolares**: discussão do paradigma da escola do século XXI a partir da Educação Crítica para as Mídias. 2019. Orientador: Alexandre Farbiarz. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) - Universidade Federal Fluminense, Niterói: UFF, 2019.
- ASSIS, L.; FARBIARZ, A. Práticas Docentes e Cotidianos Escolares: análise sobre os usos e não usos das mídias digitais. **Interfaces da Educ.** 2020, v. 11, p. 688-710.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394. Brasília: [s.n.], 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 22 dez. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2017.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 [1980].
- ESPÍNDOLA, M.; CERNY, R.; XAVIER, R. As perspectivas de tecnologia dos educadores em formação: valores em disputa, **Revista Eletrônica de Educação**, [S. L.], v. 14, p. 1-19, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015 [1968].
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1969].
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; TREVISAN, A. L. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0218349, 2019.

IEA-USP. **Diagnósticos e Propostas para a Educação Básica Brasileira**. 2018. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/diagnosticos-e-propostas-para-a-educacao-basica-brasileira-1>. Acesso em: 26 maio 2022.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *In: Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008.

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

MARTINS, R.; FLORES, V. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 242, p. 112–128, jan. 2015.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A. (org.). **O papel da escola pública no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SCHNEIDER, M. **A dialética do gosto: informação, música e política**. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2015.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. D.; EVANGELISTA, O. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990. *In: SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. D.; EVANGELISTA, O. (org.) Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 53-86.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOSGERAU, D. S. R. A tecnologia nas escolas: o papel do gestor nesse processo. *In: NIC.BR/CETIC.BR. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.