

Políticas de distribuição massiva de *laptops* educacionais no Brasil e em Portugal: entre o global e o local¹

Mass distribution policies of educational laptops in Brazil and Portugal:
between the global and the local

Políticas de distribución masiva de computadoras portátiles educativas en
Brasil y Portugal: entre el global y el local

Viviane Grimm²
Geovana Mendonça Lunardi Mendes³

Citação: GRIMM, V.; MENDES-LUNARDI, G. M. Políticas de distribuição massiva de *laptops* educacionais no Brasil e em Portugal: entre o global e o local. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 11, n. 4. Agosto de 2017.

Resumo

O entusiasmo pelas tecnologias paira no ideário “reformador” e “modernizador” dos discursos pedagógicos e das políticas educacionais desde o início do século XX. Com o advento das tecnologias de informação e comunicação, diversos países intensificaram ações de inserção de tecnologias digitais nas escolas, na tentativa de solucionar os mais diferentes problemas. Nesse ensaio teórico, buscamos problematizar as políticas de inserção de tecnologia baseadas no formato “1:1” (um computador por aluno) no seguinte sentido: o que tem mobilizado países como Brasil e Portugal a adotarem políticas massivas de distribuição de *laptops* educacionais, mais especificamente os programas ProUCA e e-escolinha? Utilizamos como material empírico documentos relativos aos programas, tais como: leis, decretos, orientações, relatório de contas, informações em *sites* etc. Partindo de autores do campo da sociologia das políticas educacionais, sobretudo Stephen Ball e Roger Dale, consideramos que as políticas de inserção de tecnologia no formato “1:1” demandam de políticas transnacionais, externas aos países e seus territórios, que veem na educação um “grande negócio” e os Estados Nação seus consumidores, tornando a própria formulação da política educativa um produto comercializável, em especial para países periféricos, mobilizados pela ideia de que tais programas são capazes de resolver problemas educacionais e sociais diversos. No entanto, entendemos que essas políticas são traduzidas e interpretadas nos contextos nacionais e locais, não devendo ser analisadas como simples transposição.

¹ Pesquisa realizada no âmbito do Projeto OBEDUC/CAPES (2013-2017): *Tablets, Computadores e Laptops: sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola*.

² Doutoranda em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). E-mail: vivi.grimm@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares (OPE). E-mail: geolunardi@gmail.com.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Tecnologias digitais; Um computador por aluno; Agenda globalmente estruturada para educação; Mercantilização da educação.

Abstract

The enthusiasm for technology has lain in the idea of 'reforming' and 'modernizing' pedagogical discourses and education policies since the early twentieth century. With the advent of information and communication technologies, several countries have intensified insertion actions of digital technologies in schools, in an attempt to solve various problems. In this theoretical essay, we seek to problematize the policies of technology insertion based on the format '1:1' (one computer per student) in the following sense: what has mobilized countries such as Brazil and Portugal to adopt mass distribution policies of educational *laptops*, more specifically the ProUCA and *e-escolinha* programs? For empirical material we used documents relating to programs, such as: laws, decrees, guidelines, financial reports, information on websites etc. Starting from authors in the field of sociology of education policies, especially Stephen Ball and Roger Dale, we consider that policies of technology insertion in the format '1:1' require transnational policies, external to the countries and territories, who see education as a 'big business' and the Nation States their consumers, making the very formulation of education policy a marketable product, particularly for peripheral countries, mobilized by the idea that such programs are able to solve various educational and social problems. However, we understand that these policies are translated and interpreted in national and local contexts and should not be analyzed as a simple transposition.

Keywords: Education policies; Digital technologies; One computer per student; Globally Structured Agenda for Education; Commodification of education.

Resumen

El entusiasmo por las tecnologías se sitúa en el ideario "reformador" y "modernizador" de los discursos pedagógicos y de las políticas educativas desde principios del siglo XX. Con el advenimiento de las tecnologías de información y comunicación, varios países intensificaron acciones de inserción de tecnologías digitales en las escuelas, en el intento de solucionar los más diferentes problemas. En este ensayo teórico, buscamos problematizar las políticas de inserción de tecnología basadas en el formato "1: 1" (una computadora por alumno) en el siguiente sentido: lo que ha movilizó a países como Brasil y Portugal a adoptar políticas masivas de distribución de computadoras portátiles educativas, más Específicamente los programas Progreso y e-escolinha? Utilizamos como material empírico documentos relativos a los programas, tales como: leyes, decretos, orientaciones, informe de cuentas, información en sitios, etc. A partir de autores del campo de la sociología de las políticas educativas, sobre todo Stephen Ball y Roger Dale, consideramos que las políticas de inserción de tecnología en el formato "1: 1" demandan políticas transnacionales, externas a los países y sus territorios, que ven en la educación un "Gran negocio" y los Estados Nación sus consumidores, haciendo la propia formulación de la política educativa un producto comercializable, en especial para países periféricos, movilizadas por la idea de que tales programas son capaces de resolver problemas educativos y sociales diversos. Sin embargo, entendemos que estas políticas se traducen e interpretan en los contextos nacionales y locales, y no deben ser analizadas como simple transposición.

Palabras clave: Políticas educativas; Tecnologías digitales; Una computadora por alumno; Agenda Globalmente Estructurada para la Educación; Mercantilización de la educación.

Introdução

Desde o início do século XX, para no ideário político e governamental, nos discursos pedagógicos e nas políticas educacionais, um forte entusiasmo pelo uso de tecnologias, que incluem, em sentido amplo, proposições de mudanças na materialidade da escola (arquitetura de edifícios, mobiliário, quadro-negro etc.), nas ferramentas ou nos apetrechos utilizados no espaço escolar (lápiz, caderno, livro etc.) e no conjunto de metodologias de ensino e gestão da escola (métodos pedagógicos, instrumentos de avaliação etc.).

Na busca por atender as demandas contemporâneas, adentramos o século XXI com um otimismo exacerbado pelas salas de aulas ocupadas com produtos tecnológicos de última geração e entusiasmo pelo uso das tecnologias digitais (TD) no ambiente escolar (SOARES, 2006). Em boa medida, considera-se que as “novas tecnologias” carregam por si só as características necessárias para incluir as pessoas à cultura digital, melhorar o rendimento das aprendizagens escolares e atualizar a escola e suas práticas aos imperativos da “sociedade da informação” e da “globalização” (SOSSAI; MENDES-LUNARDI; PACHECO, 2009).

No entanto, diante de políticas “bem-intencionadas”, cabe um olhar de desconfiança e uma postura “impertinente” dos pesquisadores (BALL, 2014b). Certamente, essa não é uma tarefa fácil. Como desconfiar de políticas que buscam modernizar as escolas com aparelhos tecnológicos de última geração? Que sugerem diminuir situações de exclusão social? Que buscam favorecer, enriquecer e transformar o trabalho do professor? Que buscam incluir crianças carentes de países pobres no mundo digital? Que buscam doar *laptops* para todas as crianças do mundo?

Neil Selwyn (2013, p. 116) observa a importância de os estudos levantarem questões sobre como as TD “[...] estão moldando as conexões entre sistemas de educação e os interesses de Estado, economia, indústria e outras partes interessadas”. Isso significa considerar a escola globalmente no seio de uma economia de mercado, em que as políticas educacionais são atravessadas pelos interesses de diferentes agentes nacionais e internacionais. A explosão das TD permitiu um aumento considerável das “mercadorias educativas” em livre circulação no mundo, movimentando o comércio de produtos de informática em bilhões de dólares, o qual é disputado por grandes corporações, que perceberam no mercado educacional um lucrativo nicho de mercado para expansão de suas empresas, por meio da venda de equipamentos, mas também de serviços e pacotes que prometem a “revolução copérnica” na educação (LAVAL, 2004).

Nesse ensaio, buscamos lançar um olhar sobre políticas de distribuição massiva de *laptops* educacionais na modalidade “1:1” (“one-to-one”, “um *laptop* por criança”, “um computador por aluno” etc.), iniciadas a partir de 2005 em diversos países. De modo específico, buscamos indagá-las no seguinte sentido: O que tem mobilizado países como Brasil e Portugal a adotarem políticas massivas de distribuição de *laptops* educacionais, respectivamente, os programas ProUCA e e-escolinha (ou Magalhães)?

A ideia do Projeto “Um Computador por Aluno”, idealizada pelos pesquisadores Nicholas Negroponte e Seymour Papert, entusiastas do uso das TD na educação escolar, foi apresentada no Fórum Econômico Mundial, no ano de 2005, em Davos na Suíça, pela instituição sem fins lucrativos “*One Laptop per Child*” (OLPC). O projeto consistia no desenvolvimento de um *laptop* de valor acessível (100 dólares) para uso educacional no formato “one-to-one”, destinado a crianças entre 6 e 12 anos de idade de países em desenvolvimento.

A partir de 2005, essa ideia foi apropriada por diversos países, que elaboraram programas e projetos com características bastante distintas (tipo de equipamento, modo de aquisição, forma de distribuição, formação dos professores), dentre eles podemos destacar o ProUCA (Brasil), Conectar Igualdad (Argentina), Una Computadora por Niño (Paraguai), Plan Ceibal (Uruguai), Projeto Canaima Educativo (Venezuela), e-escola (Portugal), Plan Escuela 2.0 (Espanha), entre outros projetos nos diversos continentes.

Partindo das contribuições de autores do campo da sociologia de políticas educativas, sobretudo Stephen Ball e Roger Dale, partimos do pressuposto que as políticas educacionais de inserção de tecnologia no formato “1:1” demandam de políticas transnacionais, externas aos países e seus territórios, que veem na educação um “grande negócio” e os Estados-nação seus consumidores, tornando a própria formulação da política educativa um produto comercializável, em especial para países periféricos.

A seguir, apresentamos, inicialmente, um quadro teórico que pode possibilitar a compreensão do desenvolvimento da política “one-to-one” no contexto internacional, focando, sobretudo, o modo de operar da Fundação OLPC. Na sequência, trabalhamos com algumas características dos programas ProUCA (Brasil) e e-escolinha (Portugal), não em uma perspectiva de comparação, mas sim como casos exemplares que possibilitam vislumbrar o modo como essas políticas, desenvolvidas no contexto nacional, podem estar atravessadas por “agendas globais” e interesses de um “mercado de bens educacionais” bastante lucrativo.

Situando alguns conceitos: agenda globalmente estruturada, políticas globais e mercado educacional

De partida, em nossa percepção, situamos as políticas educacionais de inserção de tecnologia no formato “one-to-one” dentro das demandas oriundas das políticas globais

as quais os Estados nacionais estão sendo chamados a responder, decorrentes de uma “agenda globalmente estruturada para educação” (AGEE) e de todo um conjunto de forças externas aos países e seus territórios. No entanto, esses movimentos não podem ser analisados com simplicidade. Compreendemos que os Estados-nação, como atores políticos, respondem a essas demandas criando suas próprias estratégias.

O conceito de “agenda globalmente estruturada para educação” (AGEE), desenvolvido por Roger Dale, busca estabelecer, mais claramente, as ligações existentes entre as mudanças na política e as práticas educativas e as da economia mundial (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). O autor considera a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e busca estabelecer seus efeitos sobre os sistemas educativos, ainda que considere a existência de intensas mediações no contexto local.

A AGEE pode ser entendida a partir de seus conceitos-chaves. Conforme Dale (2004, p. 426), o “*global*” implica, especialmente, “[...] forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstroem as relações entre as nações”. A *agenda estruturada* está relacionada à partilha de “[...] um conjunto sistemático de perguntas incontornáveis para os Estados-nação, enquadradas pela relação destes com a globalização”. Alinha-se, também, a um conjunto de ideias que proliferam de modo “endêmico”, gerando uma série de demandas que os Estados-nação precisam responder (STEINER-KHAMSI; STOPEL, 2006). Por fim, o termo “educação” consiste em questionar:

[...] os princípios e processos da distribuição da educação formal, na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar e em como é que estas coisas se relacionam entre si. Elas dirigem-nos no sentido de descobrir como é que aqueles processos são financiados, fornecidos e regulados e como é que este tipo de formas de governação se relaciona com concepções mais amplas de governação dentro de uma sociedade (DALE, 2004, p. 439).

O conceito de globalização, na perspectiva da AGEE, é entendido como um “[...] conjunto de dispositivos político-econômicos mobilizados para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (DALE, 2004, p. 436), sendo a adesão aos seus princípios veiculada por meio de pressão econômica transnacional, construída a partir de um conjunto de atividades relacionadas entre si nos planos econômicos, políticos e

culturais, tendo como características, respectivamente, o hiper-liberalismo (econômico), a governação sem governo (político) e a mercadorização e o consumismo (cultural).

Para Dale (2004), a globalização deixou-nos diante de um fenômeno inédito, em que triunfou o sistema capitalista e não uma nação hegemônica. Já não se trata do imperialismo de uma nação sobre a outra, mas de novas formas de governação transnacional, com autoridades sem precedentes (empresas, organismos transnacionais, fundações etc.), resultante das mudanças nos modos de procura de lucro, que continua sendo o “motor de todo o sistema”.

Fátima Antunes (2008) observa que os efeitos dos processos de globalização nas políticas educativas nacionais ocorrem por meio da mediação do Estado, da sua posição no contexto global e do complexo processo de relações sócio-político-institucionais que configuram a “agenda política nacional” para a educação inscrita em uma “agenda globalmente estruturada”. Ou seja, os problemas identificados, as prioridades definidas, os recursos mobilizados, as soluções escolhidas para o contexto nacional são condicionadas pelas dinâmicas e pelas relações político-econômicas supranacionais e pressões globais (processos culturais, políticos e econômicos), pela situação do Estado e da formação social nacional nesse contexto. No entanto, mesmo que “[...] o leque de escolhas dos Estados possa encontrar-se diminuído, estes não só continuam a ser protagonistas decisivos da regulação supranacional como constituem instâncias de mediação cruciais na definição de políticas educativas [...]” (ANTUNES, 2008, p. 16).

Ball (2014b) observa que as relações entre o Estado e o mercado de soluções educativas têm contribuído para a mudança da natureza do próprio Estado, ocorrendo uma relação interativa entre a mudança da política, as oportunidades de políticas criadas pelo Estado e as soluções políticas (*policy*) que são vendidas pelo setor privado para o Estado, gerando novos negócios a partir de reformas indicadas e da venda dos respectivos produtos para as demandas geradas por tais reformas. As empresas privadas perceberam no mercado de serviços e produtos educativos um terreno de possibilidades, criadas no marco de uma estrutura política global e multilateral, que privilegia direta e indiretamente soluções privadas para problemas públicos e intensificaram suas ações a partir dos anos de 1990 (BALL, 2014a).

Raquel G. Barreto (2012, p. 53) observa que organizações transnacionais (FMI, OCDE, BM, UNESCO etc.) e corporações têm operado no sentido de impor um discurso

legítimo sobre as TD, “[...] pensando a educação como um mercado em promissora expansão”, em que “pacotes tecnológicos” têm sido direcionados para as escolas por meio de políticas educacionais, tanto como forma de explicar o fracasso escolar como, também, “[...] justificativa para o fornecimento de kits tecnológicos acompanhados de algum tipo de variação em torno das instruções de uso”, reduzindo professores e alunos a “usuários/consumidores”.

A existência de indústrias interessadas no mercado de produtos educacionais não é algo recente no mundo (MOEGLIN, 2010). Desde o século XIX, com a difusão da obrigatoriedade escolar e a homogeneização dos materiais de ensino, a escola tornou-se uma “[...] poderosa instância de aquisição de materiais escolares produzidos em série; um atraente mercado à indústria, especialmente porque respaldado por um comprador de lastro (o Estado)” (VIDAL; SILVA, 2010, p. 32). Contudo, apesar dessa relação secular dos sistemas educativos com o mercado de produtos para educação, o modo como esse mercado tem se organizado globalmente por meio de “redes políticas” (BALL, 2014a, 2014b), cada vez mais emaranhadas e difíceis de serem mapeadas, exercendo influência no desenvolvimento de políticas nacionais, representa um fenômeno bastante complexo e contemporâneo, sobretudo por estar imbricado aos modos de globalização neoliberal.

Nesse contexto, as políticas educacionais, conforme observa Ball (2014b), têm sido utilizadas como uma oportunidade de lucro para o “*edu-business*” global, isto é, as políticas tornaram-se uma mercadoria, um negócio, um objeto de venda, comercializável, que pode ser comprado e consumido pelos Estados nacionais em suas políticas de educação, em especial pelos países periféricos. O autor lembra-nos que, na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o “[...] dinheiro está em toda a parte [...]”, sendo as políticas cada vez mais terceirizadas para “[...] organizações com fins lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado” (BALL, 2014b, p. 222).

Desse modo, o desenvolvimento das políticas educacionais nacionais passa a ser objeto de disputa em diversas redes globais, envolvendo, além dos governos, instituições e agentes nacionais, o protagonismo dos organismos transnacionais, ONG, *think tanks*, empresas internacionais, consultores e especialistas, empreendedores sociais etc., onde diversos discursos fluem e ganham legitimidade (BALL, 2014b, p. 34-

35). A posição privilegiada que esses novos atores ocupam na rede de relações de poder transnacional possibilitam exercer mais influência sobre a pauta de uma “agenda globalmente estruturada para educação”, influenciando, diretamente, o contexto das políticas educativas nacionais.

É a partir desse enquadramento teórico que situamos as políticas de distribuição massiva de *laptops* educacionais no formato “1:1” desenvolvidas no Brasil e em Portugal. Consideramos que os programas “ProUCA” e “e-escolinha” guardam diversas semelhanças e características que os aproximam do entendimento de “política como negócio”. Essa hipótese pode ser melhor esclarecida com uma breve contextualização do Projeto OLPC, *lócus* de onde irradiou a ideia do “um computador por aluno” e as referidas políticas nacionais.

Política educacional como negócio: Fundação OLPC e o formato “one-to-one”

Conforme já relatado na introdução deste trabalho, a ideia de um *laptop* para uso educacional no formato “1:1” foi apresentada em um notório espaço político e econômico: durante a reunião do Fórum Econômico Mundial em Davos na Suíça, no ano de 2005, pelo Professor Nicholas Negroponte. Tratava-se de uma nova linha de pesquisa do conceituado Laboratório de Mídias do Instituto de Tecnologia de Massachussets (MediaLab/MIT), que buscava desenvolver um computador portátil de 100 dólares, com configurações diferenciadas e específicas, para serem distribuídos a crianças entre 6 e 12 anos de idade de países em desenvolvimento. Negroponte, na sua apresentação, desafiou “[...] os países do mundo a se engajarem num esforço global de universalização do acesso às NTICs, a partir da meta de garantir a todas as crianças o direito ao seu próprio computador, tomando como lema a ideia de um *laptop* para cada criança” (VELLOSO, 2014, p. 13).

A partir do aprimoramento dessa ideia, foi criada, ainda em 2005, a associação sem fins lucrativos OLPC (*One Laptop per Child*) e a Fundação OLPC (OLPCF), que, respectivamente, mantém, ainda hoje, o Programa OLPC e comercializa seus produtos (*laptops*, *tablets* e assessoria) junto aos países interessados. A fundação, ainda, presidida por Negroponte, tem como membros fundadores, que angariam fundos para instituição, as seguintes empresas: Google, AMD, Brightstar, Ebay, Marvell, Nortel, Quanta, Red Hat e SES Astra. Além disso, conta como parceiro as empresas e as instituições a seguir:

Citigroup, Foley Hoag, Fuse Project, Greenberg Traurig, Nurun, Petagram, Underwriters Laboratories, United Nations Development Programme (OLPC, 2015). Essas instituições, além da contribuição financeira para o projeto, algumas delas pela natureza do seu trabalho, mapeiam os usos de TD, fazem pesquisa e acompanham o desvelar das propostas em que a OLPC tem interesses, bem como recebe incentivos de organismos transnacionais como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O mapeamento dos membros fundadores, assim como as empresas e as instituições parceiras da OLPC, repercutem a sua posição de prestígio em âmbito mundial, que conta com o apoio de diversas empresas de ponta do setor de tecnologia, de comunicação, de mercado financeiro, de consultoria em *design*, de criação, de inovação e de advocacia, sendo todas de abrangência internacional, algumas com interesse direto na venda de tecnologia para a produção dos *laptops*, outras exercem atividades na área de assessoria a governos e internacionalização. E, ainda, conta como parceiro o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, importante órgão da ONU, com penetração em mais de 165 países.

Ainda no ano de 2005, por ocasião da apresentação do Projeto OLPC ao governo Luís Inácio Lula da Silva, na Suíça, Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jopsen vieram ao Brasil, especialmente para conversar com o presidente e expor a ideia do programa com mais detalhes. O presidente não só aceitou participar do programa como instituiu um grupo interministerial para avaliá-lo e apresentar um relatório, que, mais tarde, resultou no Projeto UCA e ProUCA (BRASIL, 2008). No mesmo ano, um protótipo do *laptop* foi apresentado por Negroponte, em conjunto com o secretário-geral da ONU, Kofi Annan, em Tunis. Nessa ocasião, Kofi Annan, publicamente, endossou o projeto, e Negroponte declarou os países interessados e comprometidos com o Projeto: Argentina, Brasil, China, Egito, Índia, Nigéria e Tailândia (OLPC BRAZIL, 2015).

Como podemos perceber, a retórica construída em torno do programa da OLPC é tramada a partir de um conjunto de atores políticos com poder de influência mundial, que legitimam o projeto, seja por meio do apoio público às ações da OLPC e ao seu conceito, seja por meio da “compra” dos seus produtos ou dos concorrentes do mercado de computadores portáteis e *tablets* educacionais, dentre eles, das multinacionais (Acer, Intel, Encore, JP Inspiring Knowledge, Positivo etc.), que passam a disputar o mercado de

laptops educacionais em diversos países, ancorados na ideia de que estes carregam consigo os símbolos do que seja a “modernidade pedagógica” e de competitividade no mercado mundial.

Passados mais de dez anos do início da OLPC, constata-se que o modelo “1:1” teve uma repercussão em escala global, conforme pode ser observado na Figura 1, sobretudo nos países do Sul, destacadamente na América Latina e África, que eram seu público inicial. Desde o início, a Fundação OLPC buscou desenvolver, produzir e distribuir *laptops* de baixo custo, com específicas configurações, por meio da adesão ao programa por países em desenvolvimento, contribuindo com isso com a diminuição da “brecha” digital (OLPC, 2015).

Figura 1: Mapa dos países que participaram do Projeto OLPC entre 2005 e 2015



Fonte: Site OLPC (<http://one.laptop.org/map>).

O mapa anterior apresenta apenas os países que compraram ou testaram (caso do Brasil) os equipamentos e os serviços da OLPC. No entanto, além desses países, muitos outros basearam-se no modelo “one-to-one” e desenvolveram seus projetos (mesmo países considerados desenvolvidos, como Espanha, Portugal, Austrália etc.), usando tecnologias próprias ou adquirindo o equipamento no mercado. Além da comercialização dos *laptops*, a Fundação OLPC presta assessoria pedagógica e de gestão dos projetos aos países, bem como criou o “XO Tablet”, comercializado em grandes redes de varejo (Amazon, Target e Walmart), com o intuito de “levar sua experiência ao

mercado educacional” (OLPC, 2015).

Independentemente do percurso que cada país optou, parece pertinente observar a abrangência global da ideia disseminada pela OLPC, bem como o modo como conseguiu transformar essa política em um produto comercializável, que pode ser comprado pelos diferentes países, transformando os respectivos Estados em “consumidores” de seus pacotes, principalmente países periféricos, que, diante da “sedução tecnológica” que as máquinas exercem e dos possíveis ganhos políticos, acabam por aderir ao projeto na tentativa de modernizar e atualizar a escola às demandas da “sociedade da informação”.

É interessante observar que, nesse modo de operar da Fundação OLPC, não percebemos o desaparecimento do Estado ou sua diminuição em detrimento do privado, pelo contrário, observamos o desenvolvimento de uma forma específica de fazer-se política no neoliberalismo, que tem como uma das suas características-chave o fato de “[...] não funcionar *contra* o Estado, mas *através* dele” (DALE, 2010, p. 1104, grifos do autor).

Artopoulos (2013) observa que a OLPC teve êxito principalmente na América Latina e conseguiu atingir pouca empatia dos países asiáticos, em particular China e Índia, sendo, no último, publicados artigos que argumentam contra a implementação de programas no modelo “1:1”. Além disso, também não há consenso sobre os seus benefícios em países desenvolvidos, tal como na Espanha, que não deu continuidade ao projeto que estava em curso no país. Por fim, o autor levanta algumas questões pertinentes: “¿estas decisiones son las acertadas?, ¿es bueno depender de iniciativas globales como el Proyecto OLPC del profesor Negroponte? o, ¿es mejor tomar caminos autónomos como el de la India que decidió diseñar su propio dispositivo educativo ?” (ARTOPOULOS, 2013, p. 65).

Políticas globais em contextos nacionais: ProUCA e e-escolinha

Entendemos que a tradução do formato “1:1” no Brasil e em Portugal representa o fluxo local de uma política global promovida pela OLPC. Os dois países movimentam-se pela emergência de melhorarem índices como o acesso à internet, a conectividade da população, o número de computadores por aluno e, conseqüentemente, o desenvolvimento de certas competências relacionadas aos usos das TD por parte da população, que venham a contribuir para o fortalecimento da economia e sua

competitividade no mercado globalizado. Além disso, ambos os países viram no projeto a possibilidade de adensamento da cadeia produtiva nacional de computadores portáteis.

O caso do e-escolinha ou “Magalhães”, como ficou popularmente conhecido, expressa uma relação direta com as políticas da União Europeia (UE). Conforme Sara Pereira (2012, p. 293, grifo da autora), “[...] ao abrigo do Plano Tecnológico da Educação, o ‘e.escolinha’ inseria-se numa política mais ampla para o desenvolvimento de uma economia competitiva e dinâmica, através das metas estabelecidas pela União Europeia na Estratégia de Lisboa 2000”. O objetivo principal da Estratégia de Lisboa era tornar a UE a principal economia do mundo, mais competitiva e com maior criação de emprego, afirmando-se na economia global (ANTUNES, 2008).

Em sintonia com a Estratégia de Lisboa e diante de demandas relacionadas à situação de Portugal na “Sociedade da Informação”, em meados dos anos 2000, o Governo assumiu por meio do Plano Tecnológico da Educação, o compromisso de modernização tecnológica das escolas, ambicionando “[...] colocar Portugal entre os cinco países Europeus mais avançados ao nível da modernização tecnológica do ensino” (PORTUGAL, 2007).

Desse modo, observa-se na política do “Magalhães” em Portugal indícios de uma política orientada para corresponder às metas definidas em outras instâncias de governação (UE, OCDE, etc.), como parte de um conjunto de políticas educativas que evidenciam “[...] tentativas de edificar, no terreno da educação, respostas a pressões e processos globais, assumindo que a orientação das políticas educativas nacionais deve constituir-se como a prossecução de uma agenda globalmente estruturada” (ANTUNES, 2008, p. 27).

Outro movimento que parece revelador das estratégias econômicas e políticas em torno do ProUCA e “Magalhães” é o modo como o fornecimento dos equipamentos tornou-se um nicho de mercado disputado pelas indústrias de computadores. Tanto em Portugal como no Brasil, a aquisição dos *laptops* gerou acirrada disputa entre as “gigantes” do setor de informática (Acer, Intel, Microsoft, CCE, Encore, Positivo etc.), sendo o processo interpelado por meio de inquérito parlamentar em Portugal (PORTUGAL, 2010) e a denúncia junto ao Tribunal de Contas do Brasil (BRASIL, 2009), mobilizando governantes a prestarem esclarecimentos aos órgãos públicos

competentes.

Além disso, ambos os países vislumbraram nos projetos de massificação de *laptops* educacionais a possibilidade de adensamento das respectivas cadeias produtivas nacionais de computadores portáteis e a parceria com empresas do setor privado.

O governo federal propõe, com o Projeto UCA, uma nova forma de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas, balizada pela necessidade de: melhoria da qualidade da educação; inclusão digital; inserção da cadeia produtiva brasileira no processo de fabricação e manutenção dos equipamentos. (BRASIL, 2007, p. 11).

Para garantir o sucesso de um programa de modernização tecnológica, é importante aumentar a dotação de investimento e rever formatos de financiamento. À semelhança do que tem sido feito nos países de referência, é fundamental criar mecanismos para uma maior participação da iniciativa privada no processo de modernização tecnológica do ensino nacional. (PORTUGAL, 2007, p. 6566).

A atuação de empresas nacionais do setor de informática por meio de políticas de inserção de *laptops* no formato “1:1”, tanto em Portugal como no Brasil, impulsionadas pelo mercado aberto pelo Estado, possibilitou a inserção dessas empresas no mercado nacional e internacional de vendas de *laptops* educacionais. A empresa portuguesa JP Inspiring Knowledge, a partir do desenvolvimento e da venda do portátil “Magalhães” para o Programa e-escolinha em Portugal, distribuído para as crianças do 1º ciclo, tornou-se um exportador mundial de *laptops* educacionais, vendendo o portátil para mais de 20 países, rendendo um volume de negócio de aproximadamente 294 milhões de euros apenas com a venda do “Magalhães” no ano de 2013 (JP INSPIRING KNOWLEDGE, 2013).

No Brasil, a empresa brasileira Positivo Informática S.A foi eleita, em 2010, por meio de licitação, como fornecedora dos *laptops* a serem distribuídos na continuidade do ProUCA até o ano de 2012. Tal resultado alavancou a cadeia produtiva brasileira no processo de fabricação e de manutenção dos equipamentos, resultando, para a empresa, além do ganho direto (mais de 90 milhões para os 300 mil computadores), o desenvolvimento de *expertise* necessária para sua inserção em outros países, como, por exemplo, na Argentina.

De acordo com o Relatório dos Auditores Independentes sobre as Demonstrações Financeiras 2011, relativo às contas da Positivo Informática S.A:

Em 2011, os notebooks representaram 62,5% do total de PCs vendidos,

contra 41,7% em 2010. Foram vendidos 1,503 milhão de notebooks, dos quais 1,142 milhão foram comercializados sob a marca Positivo e 360,3 mil sob a marca Positivo BGH. As vendas combinadas representaram um aumento anual de 82,0%. Da quantidade total de portáteis comercializada, 32,6% está representada por netbooks, refletindo as massivas entregas de laptops para programas educacionais de governo no Brasil e na Argentina. [...] A carteira de entregas para clientes de governo projetada para 2012 é estimada em mais de 340 mil unidades no Brasil, volume que já representa 90% do total entregue em 2011. Na Argentina, os produtos sob a marca Positivo BGH iniciam 2012 com uma carteira estimada de 25 mil notebooks para entrega ao longo do ano, com boas perspectivas para o lançamento de novos projetos educacionais de grande porte ao longo de 2012. (AMARAL; GUIMARÃES; SZWARC, 2012, p. 71-72).

Desse modo, observa-se, por um lado, o aquecimento econômico impulsionado por uma “política global”, em que o governo se vale dessa necessidade criada por outrem para potencializar suas demandas locais. Por outro lado, observa-se que, por meio da distribuição massiva dos *laptops* no formato “1:1”, as empresas do setor de informática encontram na escola um canal de difusão e popularização do seu uso, consequentemente, propiciada por uma injeção de montantes significativos de recursos vindos, principalmente, dos cofres públicos (SILVA; AMANTE, 2015, p. 8).

Assim, empresas privadas do setor de informática, Brasil e Portugal passam de consumidores a exportadores de equipamentos. Essas empresas vão investir no conceito da política “1:1” e passam a disputar mercado junto a outros Estados consumidores, sobretudo países periféricos da América Latina e África, conforme pode ser observado nos relatórios de prestação de contas anuais das respectivas empresas, disponíveis em seus *sites* institucionais.

Outro ponto em comum na política desenvolvida nos dois países foi a descontinuidade dos programas. Os dois tiveram vida curta e, após forte período de entusiasmo e considerável investimento público, foram abandonados pelos governos. O “Magalhães” iniciou em 2008 e desde 2011 está suspenso. O ProUCA iniciou a fase piloto em 2007 e, no momento da expansão, em 2012, também foi abandonado e substituído por programas que exploram outras TD, como o *tablet*, por exemplo. Hoje, parte dos equipamentos já constitui “modernidades abandonadas” (LAWN, 2013), amontoadas em almoxarifados ou na casa das crianças, sendo alguns descartados pela impossibilidade de manutenção.

Entre o global, o local e as “políticas viajantes”

Em nossa concepção, o que aconteceu em Davos assemelha-se ao movimento de construção de uma “política educacional global” (BALL, 2014b). Ao transformar a política em um produto, que pode ser comprado, como é o caso da OLPC ou do próprio formato “1:1” difundido por ela, temos a transformação dos Estados-nação em consumidores. Por meio das estratégias acionadas pela OLPC, o *laptop* educacional é transformado em “ícone de tecnologia”, um objeto de desejo, capaz de promover mudanças nos fazeres da cultura escolar, mobilizando Estados a aderirem ao “novo” projeto de “revolução da educação”. Assim, a venda de *laptops* para escolas, inserida na lógica de funcionamento do capital, reverte-se em políticas educacionais ao redor do mundo, tornando-se um grande negócio lucrativo e contribuindo para expansão do mercado de produtos de informática.

A dinâmica de operacionalização do formato “1:1” no Brasil e em Portugal parecem estar em sintonia com os modos de globalização hegemônicas (SANTOS, 1997, 2001), em que se busca adequar, sobretudo os países em desenvolvimento, suas instituições e população, à esteira do “desenvolvimento” econômico, científico e tecnológico de base neoliberal, por meio da intensificação do uso de computadores e do acesso à rede. De acordo com Boaventura de Souza Santos (2001, p. 44), a assimetria do poder transnacional entre o centro e a periferia está ainda mais “dramática” com a globalização política, em que a soberania dos “[...] Estados mais fracos está agora diretamente ameaçada, não tanto pelos Estados mais poderosos, como costumava ocorrer, mas, sobretudo por agências financeiras internacionais e outros actores transnacionais privados, tais como as empresas multinacionais”.

Nesse contexto, governo e empresas do setor de informática dos países em desenvolvimento, como o Brasil, ou de países periféricos dentro de blocos hegemônicos, como Portugal, perceberam no formato “one-to-one” tanto a possibilidade de responder as suas demandas internas, como também expandir sua atuação para o mercado global. Selwyn (2013) observa que muitos países em desenvolvimento agora estão com suas redes de tecnologia de informação e conectividade estabelecidas, tornando-se foco:

[...] para atividade filantrópica e auxílio quase-desenvolvimentista de organizações nos EUA e em outras partes do mundo desenvolvido. Talvez isto seja mais aparente atualmente em iniciativas como “Um laptop por criança” através das quais nações desenvolvidas são

encorajadas a investir em laptops produzidos nos EUA para “criar oportunidades educacionais para crianças mais pobres do mundo fornecendo a cada criança um laptop resistente, de baixo custo, de baixa potência, conectado com conteúdo e software destinados à aprendizagem colaborativa, alegre, auto-habilitada” (OLPC, 2008). (SELWYN, 2013, p. 116).

Nesse ensaio teórico, restringimo-nos a analisar a dinâmica de funcionamento da política “one-to-one” no plano macroestrutural. Nesse nível, entendemos que a política desenvolvida pela OLPC, recontextualizada no Brasil e em Portugal, se aproxima de uma perspectiva de globalização hegemônica neoliberal. No entanto, é preciso considerar que, diante dos diversos fluxos globais, conforme observa Appadurai (2001), a globalização é composta por forças de homogeneização e heterogeneização (resistência), que coexistem e criam tensões entre si. Ou seja, o impacto dos fluxos globais no contexto local depende das disputas e dos interesses dos diferentes agentes, instituições e grupos envolvidos.

Entendemos, assim, que o modo como as escolas se apropriaram da política e dos equipamentos no contexto local não é determinada, em sua totalidade, pelo contexto macroestrutural, pois, no terreno da prática, as políticas são reinterpretadas e novos sentidos são atribuídos pelos atores locais ao mobilizarem em seus projetos educativos (BALL, 1997). No entanto, consideramos que as políticas de inserção de TD nas escolas estão condicionadas à lógica de funcionamento do mercado capitalista, em que o consumo dos diferentes produtos e mercadorias está inserido em um sistema de significados globais, caracterizado pelo vasto fluxo econômico, tecnológico e cultural, que conectam diferentes culturas na contemporaneidade (APPADURAI, 2001).

Ademais, a constatação da forma como as políticas educacionais “viajam” entre diferentes contextos e se apresentam nos contextos locais como “soluções” adequadas para problemas de origem diversas, conforme observam Steiner-Khamsi e Walldow (2012), quando desenvolve a ideia de “empréstimo de políticas educacionais”, é algo que ainda necessitamos seguir investigando. Tal perspectiva parece-nos relevante e pode evitar que as escolas assumam um papel de “consumidor” desprovido de crítica e prestes a “consumir” a próxima novidade do mercado, ou ainda mais grave, que os governos assumam uma posição de “*late adopters*” (adoção tardia) de políticas educacionais já fadadas ao fracasso (STEINER-KHAMSI; STOPEL, 2006), mesmo depois de avaliações negativas de tais políticas.

Referências

- AMARAL, Á. A. DO; GUIMARÃES, L. R.; SZWARC, A. L. *Relatório dos auditores independentes sobre as demonstrações financeiras Positivo Informática S.A.* 2012. Disponível em: <http://ri.positivoinformatica.com.br/positivo/web/arquivos/Demonstra%E7%E3o%20Anual%20Completa_2011.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- ANTUNES, F. *A nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: actores, processos, instituições.* Coimbra: Almedina, 2008.
- APPADURAI, A. *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización.* Buenos Aires: Trilce/Fondo de Cultura Económica, 2001.
- ARTOPOULOS, A. El docente traductor: claves para la integración de tecnología em la escuela. *Revista Linhas*, v. 14, n. 27, p. 59-82, jul./dez. 2013.
- BALL, S. J. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, La Rioja, v. 22, n. 41, p. 1-17, jun. 2014a.
- _____. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal.* Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014b.
- _____. *Educational reform: a critical and poststructural approach.* Buckingham: Open University Press, 1997.
- BARRETO, R. G. Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 41-58, jan./abr. 2012.
- BRASIL. Acórdão Nº 349/2009 - TCU – Plenário. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Tribunal de Contas da União, Brasília, DF, 13 mar. 2009. Seção 1, n. 49, p. 147.
- _____. Câmara dos Deputados. Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica. *Um Computador por Aluno: a experiência brasileira.* Brasília: Câmara dos Deputados – Coordenação de Publicações, 2008.
- _____. *Princípios orientadores para o uso pedagógico do laptop na educação escolar.* Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância, 2007.
- DALE, R. A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.
- _____. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.
- JP INSPIRING KNOWLEDGE. *Relatório de gestão.* 2013. Disponível em: <http://www.jp-ik.com/files/editoriais/R_C_2013.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.* Londrina: Planta, 2004.

LAWN, M. Uma pedagogia para o público: o lugar de objetos, observação, produção mecânica e armários-museus. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 222-243, jan./jun. 2013.

MOEGLIN, P. *Les industries éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

OLPC. *Site OLPC*. 2015. Disponível em: <<http://one.laptop.org/>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

OLPC BRAZIL. *OLPC Brazil*. 2015. Disponível em: <http://wiki.laptop.org/go/OLPC_Brazil>. Acesso em: 15 jun. 2015.

PEREIRA, S. As políticas tecnológicas para a educação e a literacia digital: o caso do programa governamental 'e.escolinha'. *Estudos em Comunicação*, Curitiba, n. 12, p. 293-324, dez. 2012.

PORTUGAL. Comissão Eventual de Inquérito Parlamentar à actuação do Governo em relação à Fundação para as Comunicações Móveis. *Relatório final*, Diário da Assembleia da República, nº 162 de 7 de julho de 2010 - II Série B, Lisboa. Disponível em: <<http://www.pcp.pt/sites/default/files/documentos/Relat%C3%B3rio%20da%20Comiss%C3%A3o%20de%20Inqu%C3%A9rito%20FCM.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Diário da República: *Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007*. 1ª Série, nº 180 de 18 de setembro de 2007. Disponível em: <[http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=244&fileName=RC_M_137_2007.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=244&fileName=RC_M_137_2007.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SANTOS, B. de S. Os processos de globalização. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento, 2001.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

SELWYN, N. As “novas” conectividades da educação digital. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). *Sociologia da educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, V. L. G. da; AMANTE, L. Objectos da escola? Quando novos personagens entram em cena. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, La Rioja, v. 23, n. 54, p. 1-20, jun. 2015.

SOARES, S. G. *Educação e comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2006.

SOSSAI, F. C.; MENDES-LUNARDI G.; PACHECO, J. A. Currículo e “Novas Tecnologias” em tempos de Globalização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 19-46, jan./jun. 2009.

STEINER-KHAMSI, G.; STOPEL, I. *Educational import: local encounters with global forces in Mongolia*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. *Policy Borrowing and Lending in Education*. New York: Routledge, 2012.

VELLOSO, L. *Das máquinas de ensinar aos netbooks: tradição, inovação e tradução*. 2014. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VIDAL, D.; SILVA, V. L. G. da. Por uma história sensorial da escola a da escolarização.

Revista Linhas, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 29-45, jul./dez. 2010.

Recebido em Julho de 2016
Aprovado em Março de 2017
Publicado em Agosto de 2017

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ISSN 1981-1969

Volume 11

Número 4

24 de agosto 2017

ISSN 1981-1969



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

Indexação:

BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (MEC/INEP)

Clase (Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades)

Diadorim – Diretório de Política de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (IBICT)

Google Scholar

Index Copernicus

Portal de Periódicos (CAPES)

SER – Sistema Eletrônico de Revistas da Universidade Federal do Paraná (SER/UFPR)

Sumários de Revistas Brasileiras (FUNPEC-RP)

DRJI - Directory of Research Journals Indexing

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 11, número 4 – 2017

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Ângelo Ricardo de Souza (UFPR)

Ana Lorena Bruel (UFPR)

Marcos Alexandre Ferraz (UFPR)

Conselho Editorial:

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR), Ângela Hidalgo (UNICENTRO), Cesar Gernomino Tello (Universidad Nacional TresFebrero, Argentina), Gladys Beatriz Barreyro (USP), Juca Gil (UFRGS), Jefferson Mainardes (UEPG), João Ferreira de Oliveira (UFG), Luiz Souza Júnior (UFPA), Marcos Edgard Bassi (UFSC), Regina Maria Michelotto (UFPR), Robert Verhine (UFBA), Rosana Cruz (UFPI), Rubens Barbosa Camargo (USP), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca, Chile), Taís Moura Tavares (UFPR), Theresa Adrião (UNICAMP), Vera Peroni (UFRGS).

Jornal de Políticas Educacionais
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR
Rua Gal. Carneiro, 460 – 4º andar – Sala 407/C
80.060-150 – Curitiba – PR – Brasil
Tel.: 41-3360-5380
jpe@ufpr.br
<http://revistas.ufpr.br/jpe>