
Educação *delivery*: diretrizes internacionais para a educação básica na conjuntura pandêmica ampliam a mercantilização da educação¹

Camila Azevedo Souza²

 <https://orcid.org/0000-0003-2971-7681>

Vânia Cardoso da Motta³

 <https://orcid.org/0000-0001-7946-928X>

Resumo

O artigo disserta sobre as diretrizes internacionais para a educação básica na conjuntura da pandemia da COVID-19, com o objetivo de analisar o imperativo da entrega de resultados no projeto educativo hegemônico. Desenvolveu-se uma análise documental alicerçada no materialismo histórico-dialético, com ênfase no referencial gramsciano e na pedagogia histórico-crítica como fundamentação indispensável para a luta contra-hegemônica. Concluiu-se que a atuação dos organismos multilaterais, alinhada ao empresariamento da educação de novo tipo no século XXI, opera uma intensificação dos processos de mercantilização da educação articulando sua subsunção ao imperativo da entrega de resultados com a (de)formação técnica e ético-política do trabalho educativo.

Palavras-chave: Organismos multilaterais. Mercantilização da educação. Pandemia da COVID-19.

Education delivery: international guidelines for basic education in the pandemic juncture increase the commodification of education

Abstract

This paper discusses international guidelines for basic education in the juncture of the COVID-19 pandemic for the goal of analyzing the imperative of delivering results in the hegemonic educational project. A documentary analysis based on historical-dialectic materialism was developed, with emphasis on the Gramscian framework and historical-critical pedagogy as an indispensable foundation for the counter-hegemonic struggle. It was concluded that the actions of multilateral organizations, aligned with the new-type entrepreneurship of education in the 21st century, operate an intensification of the processes of commodification of education, articulating its subsumption to the imperative of delivering results with the technical and ethical-political (de)formation of the educative work.

Keywords: Multilateral organizations. Commodification of education. COVID-19 pandemic.

¹ Este texto trabalha com parte dos dados empíricos levantados no âmbito da pesquisa “As proposições empresariais para a educação básica no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil”, vinculada ao Grupo de estudos sobre pedagogia histórico-crítica e educação básica, do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a coordenação de Leonardo Docena Pina.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, Macaé: camilaazevedosouza@gmail.com.

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: vaniacmotta@gmail.com.

Introdução

Tendo em vista o movimento contemporâneo de empresariamento da educação de novo tipo (Motta; Andrade, 2020), que expande sua força política em aliança com organismos multilaterais e grandes corporações empresariais de capital aberto, este artigo disserta sobre as diretrizes internacionais para a educação básica na conjuntura da pandemia da COVID-19.

Com base na análise de Paulani (2008) sobre o “Brasil *Delivery*”, considerando que a servidão financeira converge com a valorização dos capitais especulativos alicerçada no binômio credibilidade/vulnerabilidade, nosso objetivo é analisar o imperativo da entrega de resultados no projeto educativo hegemônico, vinculado aos interesses da virada pró-acumulação financeira do capitalismo mundial.

Para tanto, desenvolvemos uma análise documental alicerçada no método do materialismo histórico-dialético, com ênfase no referencial teórico-metodológico gramsciano e nas contribuições marxistas sobre os processos de mercantilização da educação, tendo como recorte empírico as formulações do Banco Mundial (BM) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) disseminadas, no período de março a agosto de 2020, para as redes escolares mundiais.

O procedimento da análise documental foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de caráter exploratório em *sites* de organismos internacionais, constituindo um *corpus* empírico de 15 documentos disseminados no início da conjuntura pandêmica. Posteriormente, o aprofundamento da análise se concentrou em 6 documentos⁴ emblemáticos para apreender os interesses em torno do que denominamos de Educação *Delivery*.

A partir das lentes críticas sobre a unidade dialética entre a produção material e a produção intelectual (Marx; Engels, 2005), bem como entre a estrutura das relações de produção e a superestrutura de poder, político e ideológico (Gramsci, 2013), além da indissociabilidade entre os métodos de produção e os modos de vida (Gramsci, 2001), compreendemos que a intensa mercantilização da educação, intrinsecamente articulada com a centralidade do fundo

⁴ “Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020” e “Políticas de resposta das cidades”, lançados pela OCDE; “Covid-19 no Brasil: impactos e respostas de políticas públicas” e “Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?”, lançados pelo BM; “Marco de ação e recomendações para a reabertura de escolas” e “O papel fundamental do saneamento e da promoção da higiene na resposta à Covid-19 no Brasil”, lançados pelo BM em conjunto com unidades da Organização das Nações Unidas.

público na produção e reprodução do capital (Behring, 2021), também converge com a legitimação político-ideológica do projeto educativo hegemônico. Suas concepções e ações de planos, diretrizes e políticas educacionais se materializam na realidade concreta das instituições escolares, com a chancela de organismos multilaterais.

Dentre as várias formas de mercantilização da educação engendradas pelas forças hegemônicas, há a configuração de um mercado mundial de políticas, serviços e produtos para a educação básica alicerçado em estratégias de “mercantilização via consultocracia em rede” (Souza, 2021).

Impulsionada pela atuação da fração burguesa de serviços no mercado mundial do conhecimento, a “consultocracia” (Robertson, 2012) (con)forma políticas de educação básica à imagem e semelhança de pacotes de “soluções” educacionais comercializados por grandes empresas de consultoria, reafirmando a sociabilidade capitalista sob a lógica de uma vida cada vez mais mercantilizada. Além disso, a mercantilização é engendrada por uma ação política em rede (Shiroma, 2012), pois as diferentes frações burguesas atuam mundialmente por meio de redes sociais interconectadas que alimentam variadas frentes para a educação escolar ser tanto convertida pela lógica da forma-mercadoria, como disputada como nicho de mercado a ser explorado.

Outro aspecto emblemático das estratégias de intensificação da mercantilização é a noção de “entregologia” – *deliverology*⁵, carro-chefe da empresa internacional de consultoria *McKinsey & Company*⁶, com base em “iniciativas de reforma” com “líderes do setor público” (Barber; Kihn; Moffit, 2011). Essa perspectiva de entrega consubstancia, no âmbito específico da

⁵ Segundo Barber, Kihn e Moffit (2011), a abordagem da “entregologia” surgiu a partir da experiência com o governo Tony Blair na *Prime Minister’s Delivery Unit* (PMDU), no período de 2001 a 2005, e vem sendo expandida com outras organizações públicas, notadamente nos âmbitos da educação, da saúde e do transporte. Após sair da McKinsey, Michael Barber continua difundindo tal noção, com destaque para a publicação, em 2012, em conjunto com Katelyn Donnelly e Saad Rizvi, do livro *Oceans of innovation: the Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education*, bem como para a fundação, em 2014, da empresa Delivery Associates. Além disso, o Banco Mundial também demonstra a incorporação de tal abordagem, ao enfatizar a noção de “*service delivery*” na atualização de 2005 de sua estratégia para o setor educacional – “*Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness*”. Não por acaso, um dado curricular de Michael Barber indica um antecedente importante de tal influência, tendo em vista a palestra “*The British Government’s Approach*”, que proferiu para o Banco Mundial, em setembro de 2004.

⁶ Criada na década de 1920, a *McKinsey & Company* é atualmente reconhecida como uma das maiores consultoras estratégicas do mundo – uma das *Big Three*, ao lado das concorrentes *Bain & Company* e *Boston Consulting Group* (BCG). Com o lançamento do seu Setor Social no início do século XXI, começou a abordar a educação como uma das áreas de serviços comercializados, divulgando sua “expertise” em soluções para a educação básica desde 2007, por meio dos relatórios sobre sistemas escolares.

abordagem da empresa sobre sistemas escolares, uma educação-mercadoria (Rodrigues, 2007) a ser vendida no bojo de sua suposta expertise em entregar resultados, ou seja, em entregar “soluções” educacionais “eficazes” que orientam a entrega de uma educação “eficaz”, sob a lógica de acompanhar e melhorar o desempenho dos alunos em avaliações.

Portanto, sob a forma avançada do neoliberalismo no século XXI, os organismos multilaterais atuam como condutores, em nível global, do processo de intensificação da mercantilização da educação, encontrando as condições favoráveis para expandir essa lógica mercantil durante a pandemia da COVID-19, ao mesmo tempo em que o empresariado a vê como “janela de oportunidades” (Guimarães, 2020).

Esse conjunto de elementos converge com a defesa das denominadas parcerias público-privadas sob a lógica do Estado gerencial. Torna-se imprescindível, portanto, enfrentar a naturalização do constructo hegemônico da parceria, pois a relação público-privada “é engendrada por uma profunda contradição e não pela convergência como o termo parceria sugere”; ou seja, o público e o privado formam um par dialético marcado por “características, fundamentos, interesses e finalidades históricas distintas e inconciliáveis, mas que não se anulam na realidade concreta” (Martins; Souza; Pina, 2020, p.10).

O artigo segue organizado em três partes, além das considerações finais. Primeiramente, demarcamos uma contextualização histórica e teórica para compreender os vínculos da atuação dos organismos multilaterais com o processo de empresariamento da educação de novo tipo no século XXI. Em seguida, fazemos um mergulho empírico para analisar as diretrizes internacionais para a educação básica na conjuntura pandêmica, evidenciando o adensamento do projeto educativo hegemônico sob uma dupla dimensão que articula a subsunção da educação básica ao imperativo da entrega de resultados na conjuntura pandêmica com a (de)formação técnica e ético-política do trabalho educativo. Diante desse quadro, consideramos fundamental reforçar a importância dos princípios da pedagogia histórico-crítica.

Mundialização e o empresariamento da educação de novo tipo no século XXI

No bojo do processo de mercantilização e de financeirização das esferas sociais no tempo presente, o empresariamento da educação de novo tipo (Motta; Andrade, 2020) consiste na indissociabilidade da subsunção da educação à forma-mercadoria e à lógica da lucratividade,

esta intensificada com a progressiva força política de empresários organizados para operarem nos encaminhamentos de políticas públicas da educação, o que imputa um controle sem precedentes sobre o conteúdo e a forma da educação escolar.

Para contextualizar os vínculos dessa subsunção com o movimento mundializado de sucessivas contrarreformas da educação básica, cabe destacar alguns aspectos emblemáticos das dinâmicas de atuação do BM e da OCDE nos encaminhamentos de políticas públicas de educação alinhadas aos interesses hegemônicos das forças empresariais.

Ao aprofundar o projeto de privatização neoliberal da educação no início do século XXI, o BM aborda a educação como um mercado emergente (e em larga expansão), defendendo, por meio das denominadas parcerias público-privadas, uma atuação por dentro dos sistemas educacionais protagonizada por redes de empresários e respectivos prepostos que buscam “avançar com um novo modelo econômico baseado num setor de serviços globalizados”, com destaque para a consolidação de práticas de “consultocracia” (Robertson, 2012, p.288).

Nessa direção, o BM também advoga pela noção de uma “educação de nível mundial”, sob a perspectiva burguesa de “justificar a necessidade de avaliação da educação no planeta” (Shiroma; Evangelista, 2015, p.320), com destaque, entre outros aspectos, para os interesses de intensificar a mercantilização da educação:

Cabe lembrar que a “qualidade internacionalmente referenciada”, custosa, que submete a todos – alunos, professores, escolas – à avaliação “ao longo da vida”, é um lucrativo negócio às corporações que vendem tecnologias e serviços, especialmente às esferas da administração pública. Se olharmos pelo aspecto da mercantilização dos serviços educacionais, veremos que a corrida por metas e elevação de indicadores movimentou um mercado lucrativo de cursos de formação docente, material didático, consultorias, tecnologias de gestão, assessorias e corretagem de informações educacionais. Proliferou, ademais, a venda de “Sistemas de Educação” por grandes empresas, como é o caso do Grupo Positivo e dos sistemas apostilados privados que garimpam convênios com escolas particulares e, ardilosamente, com redes públicas de ensino (Shiroma; Evangelista, 2015, p.330).

Essa intensificação da mercantilização da educação sob a lógica da cultura de resultados também vem sendo protagonizada pela OCDE, no bojo da dinâmica contemporânea de “empréstimos de políticas”, cuja suposta expertise de um poderoso aglomerado (*cluster*) – formado por empresas multinacionais, *think tanks* de políticas, consultores e agências globais –

“em identificar e entregar ‘o que funciona’”, oferece “comparações competitivas” de cunho meritocrático (Morris, 2017, p.306). Trata-se da exportação de contrarreformas educacionais sob uma lógica darwinista de “vencedores e perdedores” em disputa nas guerras e nas corridas pela educação, talentos e habilidades, o que é vociferado pela mídia como forma de cimentar no senso comum a ideologia neoliberal na educação e criar condições favoráveis à expansão do processo de sua mercantilização.

Nessa direção, o suposto sucesso de “melhores práticas”, validadas e mensuradas por meio do desempenho em exames internacionais, passa a ser ajustado e embalado em “soluções” a serem vendidas mundialmente, cujo alicerce nuclear é uma abordagem de educação comparada, aplicada e baseada em ditas “evidências”, sob a lógica de um “*benchmarking global*” (Morris, 2017, p.335). Esta lógica revela, na realidade, “conjecturas, hipóteses e especulações derivadas de correlações, elaboradas para favorecer uma agenda política” (Morris, 2017, p.310).

Visando organizar um mercado de bens e serviços voltado para a abertura de “novos nichos de exploração do capital no mundo” (Souza, 2009, p.33), a OCDE atua organicamente no âmbito da educação básica a partir do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da publicação periódica e anual do Panorama da Educação – *Education at a glance*. O que culmina, a partir do século XXI, no “incremento de sua influência mundial e de sua atuação, via projetos e programas educacionais, em todos os continentes” (Pereira, 2016, p.99).

Portanto, a OCDE atua de forma articulada e estratégica com outros organismos multilaterais – como BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Organização Mundial do Comércio (OMC) –, buscando consolidar um padrão educacional para os sistemas educativos, voltado para a aferição/verificação de resultados. O interesse nuclear é (con)formar a massa da população à ideologia do capital humano, agora, com base em competências e habilidades voltadas para as exigências da denominada sociedade do conhecimento, sob a lógica de um “*ethos* mercadológico”, padronizado e alicerçado, notadamente, nas perspectivas de “eficiência e eficácia” e das “melhores práticas” (Pereira, 2016).

Trata-se, portanto, de um atuação alinhada ao projeto educativo hegemônico, cujas bases econômico-pedagógicas, didático-pedagógicas, psicopedagógicas e pedagógico-administrativas são, respectivamente, o neoprodutivismo, com o investimento em capital humano sob a lógica da empregabilidade; o neoescolanovismo, com a atualização pelo

“aprender a aprender” para ampliar a esfera da empregabilidade; o neoconstrutivismo, com a adaptação e flexibilização pela “pedagogia das competências”; e o neotecnicismo, com a conformação pela “qualidade total” e pela “pedagogia corporativa” (Saviani, 2011a).

Com isso, o empresariado dissemina organicamente sua lógica da “gestão eficaz”, em articulação com “novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização” (Freitas, L., 2014, p.1088). A ofensiva privatista avança, notadamente, a partir da gestão por concessão e do sistema de *vouchers*, sendo que as perspectivas do neotecnicismo de padronização e controle convergem com a ênfase em avaliações externas, contratação de empresas de consultoria, planejamento “passo a passo” e apostilamento (Freitas, L., 2014, p.1102-1103).

Sobre a perspectiva do apostilamento, a utilização dos denominados “sistemas apostilados de ensino”, em conjunto com outras iniciativas, como tutoria, formação e certificação de competências e subordinação do currículo às avaliações externas, busca alinhar “o trabalho educativo às pedagogias do ‘aprender a aprender’ por meio da moldagem das atividades desenvolvidas pelos professores, coordenadores pedagógicos e diretores” (Pina, 2016, p.243).

Isso converge com a ofensiva neoliberal em torno da expropriação do conhecimento docente, pois a atuação orgânica dos grupos empresariais vem consolidando “uma formação mais prática e menos teórica, combinada com critérios meritocráticos de organização da carreira docente, com a valorização do ‘bom professor’, além do uso intensivo de tecnologias educacionais” (Freitas, C., 2014, p.89).

Um eixo da ofensiva do capital persegue a reconfiguração do papel do professor, que, além da má remuneração e péssimas condições de trabalho, sofre com a precarização das relações de trabalho. Ademais, a própria natureza do trabalho docente vem se modificando, contemplando cada vez menos um lugar de intelectual da educação, de alguém capaz de conceber o seu trabalho pedagógico, e cada vez mais ocupando um lugar de professor tarefeiro, aquele que entrega o conhecimento que já chega pronto para ele, neste processo que chamamos de expropriação do conhecimento docente (Freitas, C., 2014, p.88).

A seguir, com a análise sobre as diretrizes internacionais para a educação básica na conjuntura pandêmica, evidenciamos o adensamento do projeto educativo hegemônico sob uma

dupla dimensão: subsunção da educação básica ao imperativo da entrega de resultados e (de)formação técnica e ético-política do trabalho educativo.

Subsunção da educação básica ao imperativo da entrega de resultados

Entre os alinhamentos hegemônicos das diretrizes internacionais para as redes escolares mundiais no início da conjuntura pandêmica, a lógica das denominadas parcerias expressa de forma emblemática a subsunção da educação básica ao imperativo da entrega de resultados, em convergência com os interesses empresariais de controle gerencial do trabalho educativo.

A defesa do controle gerencial da OCDE fica explícita desde o documento “Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020”, lançado em março de 2020. A organização do documento via *checklist*⁷ revela uma listagem sob a lógica da cultura de resultados nos seguintes termos:

[...] oferecemos um *checklist* para orientar o desenvolvimento de uma estratégia de educação durante a Pandemia. Ela pode ser utilizada por autoridades educacionais nacionais, estaduais ou locais ou por líderes de redes de educação. Em países onde as organizações internacionais de desenvolvimento fazem parcerias com governos para apoiar o desenvolvimento educacional, elas podem assumir o papel de auxiliar no desenvolvimento da resposta educacional (OCDE, 2020a, p.4).

Para tanto, o primeiro ponto desse *checklist* é definido, acionando o discurso bélico de “força-tarefa”:

1. Estabelecer uma força-tarefa ou comitê gestor que terá a responsabilidade de desenvolver e implementar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19. Na medida do possível, garantir que os integrantes da força-tarefa representem diferentes componentes do sistema educacional ou da rede escolar e que tragam perspectivas importantes e diversificadas para subsidiar seu trabalho [...] (OCDE, 2020a, p.5).

A relação público-privada sob a lógica das denominadas parcerias é acionada no sétimo ponto sobre a identificação dos meios de ensino, cujo pressuposto de que a aprendizagem *online*

⁷ Conforme o Dicionário de Administração e Negócios: relação especificada de itens ou metas, de um trabalho ou projeto, exigindo acompanhamentos, verificações e fiscalizações (Duarte, 2011).

teria “maior versatilidade e oportunidade de interação” é seguido pela proposta de “Explorar parcerias com o setor privado e a comunidade para garantir os recursos necessários para fornecer esses dispositivos e conectividade” (OCDE, 2020a, p.5). E é reafirmada no décimo ponto sobre meios alternativos de ensino, como programas de TV, *podcasts*, transmissões de rádio e pacotes de aprendizagem nos formatos digital ou impresso, tendo em vista a proposta de “Explorar parcerias com organizações comunitárias e com o setor privado para a veiculação desses programas” (OCDE, 2020a, p.5).

A ênfase no acesso, exaltando a lógica da flexibilidade, escamoteia, assim, a unidade dialética de forma e conteúdo que constitui a natureza do trabalho educativo. Trata-se do imperativo da entrega de resultados: basta entregar pacotes educacionais embalados em formatos “inovadores”.

Não por acaso, a OCDE exalta a conjuntura pandêmica como uma espécie de “janela de oportunidades” para investir na plataforma da educação.

É prioritário apoiar formas de organização que proporcionem aos alunos tempo para se engajar em oportunidades de aprendizagem compreensíveis e estruturadas. Quando possível, estas devem se basear em atividades online, pois fornecem a modalidade mais rica para o aprendizado interativo. Para isso, seria necessário garantir o acesso a dispositivos e conectividade para os alunos que não os possuem. Quando isso não for possível, outras modalidades como televisão, rádio, *podcasts*, DVDs e pacotes de aprendizagem devem ser utilizadas para a entrega de conteúdos educativos aos alunos. [...] é imperativo investir no desenvolvimento dessa infraestrutura onde ela não existe, algo difícil de ser feito dentro do orçamento habitual da educação, mas que a resposta a essa Pandemia pode contemplar como um investimento essencial. Este investimento poderia proporcionar dispositivos para alunos e professores e conectividade para apoiar um modelo de aprendizagem online que permita a maior interação possível em tempo real entre alunos, entre alunos e professores, e com os pais, bem como a criação de redes de escolas e de comunidades de professores entre escolas (OCDE, 2020a, p.8).

Tal interesse é importante para dimensionar a disputa pelo fundo público sob a justificativa de uma “inovação” pedagógica de base neotecnicista e neoconstrutivista, o que demonstra o alinhamento dos organismos multilaterais aos processos de intensificação da mercantilização da educação básica.

Em outro documento, “Políticas de resposta das cidades”, lançado em maio de 2020, a OCDE aponta as denominadas parcerias no bojo da defesa de construção e consolidação a longo

prazo de cidades resilientes, abordando, inclusive, a mudança de “economias lineares para circulares em responsabilidade compartilhada com empresas e cidadãos” (OCDE, 2020b, p.38).

Considerando que os alinhamentos das Agendas Globais, com destaque para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e o Acordo de Paris⁸, “fornecem um roteiro e uma visão comuns para engajar os atores locais, incluindo o setor privado e a sociedade civil na co-criação e na construção do ‘novo normal’”, a defesa da resiliência urbana está sustentada pelas “lições” definidas nos três passos de preparação, prevenção e resposta, visando garantir “uma gestão eficaz de ricos” (OCDE, 2020b, p.35). Sendo assim, o objetivo da OCDE está expresso no seguinte excerto:

Promover um modelo ágil e flexível de governança da cidade por meio de ferramentas, parcerias ou contratos colaborativos e inovadores que coloquem o interesse dos moradores em foco e aumentem a resiliência, incluindo colaboração intermunicipal e internacional e parcerias público-privadas; (OCDE, 2020b, p.37).

Além da ênfase na resiliência ser estratégica para disseminar a lógica da adaptação como resposta às crises conjunturais e estruturais do sistema capitalista, em detrimento dos modos de pensar, agir e sentir enraizados na luta contra-hegemônica, os argumentos da OCDE articulam a perspectiva de uma sociedade harmônica, sem antagonismo de classe, com a lógica da eficácia da cultura de resultados.

O documento “Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?”, lançado em março de 2020, revela que o controle gerencial é acionado pelo BM sob a ênfase na lógica da exemplaridade (experiências internacionais e exemplos bem-sucedidos), o que se constitui como eixo norteador para as ações propostas, visando à organicidade e à capilaridade da atuação dos organismos multilaterais (BM, 2020a).

A relação público-privada sob a lógica das denominadas parcerias aparece, assim, no bojo da promoção da educação a distância, conjugando a questão da conectividade com a perspectiva de aulas estruturadas.

⁸ Com a aprovação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável em 2015, a ONU atualizou sob a lógica de uma “parceria global”, os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio para os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, agora acompanhados por 169 metas. Na mesma direção, também em 2015, foi aprovado o Acordo Climático de Paris, buscando reduzir os efeitos do aquecimento global.

Como a educação a distância pode ser mais ágil, efetiva e equitativa para promover a aprendizagem? Uma alternativa seria concentrar na criação ou uso de aplicativos já existentes para celulares e incentivar o compartilhamento de informações.

[...] é importante a criação de parcerias com provedores de internet locais para reduzir custos de disseminação dos materiais pedagógicos. Outro elemento fundamental é a promoção de ciclos de formação continuada para professores, coordenadores pedagógicos e diretores para estruturar aulas que promovam o engajamento dos estudantes nas aulas a distância (BM, 2020a, p.3).

Trata-se da reiteração da defesa de uma “inovação” pedagógica de base neotecnista e neoconstrutivista, adensando o interesse de controle gerencial com a articulação das perspectivas empresariais de eficiência (fazer de forma certa, com foco no processo) e eficácia (fazer a coisa certa, com foco no resultado), uma vez que defende a racionalização de recursos sob o imperativo da entrega de resultados

Em outro documento, “Covid-19 no Brasil: impactos e respostas de políticas públicas”, lançado em junho de 2020, o BM reitera a lógica dos imperativos financeiros, sob uma argumentação que naturaliza as relações de poder que atravessam escolhas políticas, demarcando, em tom elogioso, o “empenho” do Governo Federal e as “conquistas” das reformas propostas nos Governos Temer e Bolsonaro. Não por acaso, defende, no curto prazo, a expansão do Programa Bolsa Família e do Auxílio Emergencial, negligenciando as tensões políticas entre poderes Executivo e Legislativo, ao mesmo tempo em que exalta, no médio prazo, a contrarreforma trabalhista, demarcando a necessidade de revisar as “regras trabalhistas para facilitar e acelerar a contratação de pessoal” (BM, 2020b, p.116).

Nessa direção, cabe destacar a perspectiva cristalina de ataques neoliberais com desmonte de direitos sociais:

Mesmo antes da crise, o Brasil não havia se recuperado totalmente da recessão de 2015/16 e o espaço fiscal era limitado. Conquistas importantes para colocar o país no caminho da reconstrução de suas reservas fiscais, como a aprovação do teto dos gastos de 2016 e a reforma da previdência de 2019, não tiveram tempo suficiente para dar frutos antes da COVID-19 assolar o mundo e o Brasil (BM, 2020b, p.5).

Trata-se de um elemento importante para dimensionar o interesse de conversão da educação básica em nicho de mercado no bojo da disputa pelo fundo público, pois os processos

de intensificação da mercantilização da educação estão intrinsecamente vinculados à ofensiva contra os direitos sociais duramente conquistados.

Merecem destaque, ainda, outros dois documentos publicados pelo BM em conjunto com as seguintes unidades da Organização das Nações Unidas: Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa Mundial de Alimentos (*World Food Programme* - WFP) e Instituto Internacional de Água de Estocolmo (*Stockholm International Water Institute* - SIWI).

No documento “Marco de ação e recomendações para a reabertura de escolas”, publicado conjuntamente por UNICEF, UNESCO, BM e WFP, em abril de 2020, a perspectiva das denominadas parcerias aparece de forma pontual: “Avaliar os impactos no setor de educação privado e considerar possíveis respostas, incluindo a expansão da oferta de educação pública, o financiamento público da oferta privada ou outras alternativas, conforme apropriado” (UNICEF; UNESCO; BM; WFP, 2020, p.5). Em relação ao financiamento, sobressai, também, a lógica da focalização, considerando “fórmulas que priorizem os mais vulneráveis” e o “suporte a novas necessidades de recuperação, especialmente para estudantes desfavorecidos” (UNICEF; UNESCO; BM; WFP, 2020, p.5).

Fica evidenciado, portanto, o alinhamento ao trinômio neoliberal de privatização, focalização e descentralização das políticas sociais, em convergência com a cultura de resultados do Estado gerencial.

Na mesma direção, no documento “O papel fundamental do saneamento e da promoção da higiene na resposta à Covid-19 no Brasil”, publicado conjuntamente por UNICEF, BM e SIWI, em agosto de 2020, a perspectiva das denominadas parcerias aparece no bojo das propostas de saneamento básico, prevendo, sob o viés econômico de diminuição de gastos, “novos tipos de contratos de concessão que incentivam a participação do setor privado na prestação de serviços” (UNICEF; BM; SIWI, 2020, p.3).

A referência à reabertura das escolas se sobressai no supracitado “Marco de Ação e Recomendações para a Reabertura de Escolas”, exaltado pela repercussão na criação de uma “força-tarefa” do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com ênfase, em conjunto com a preocupação com a estrutura deficitária das escolas, para o planejamento voltado para o fornecimento de “serviços básicos em todas as escolas e centros de desenvolvimento infantil” (UNICEF; BM; SIWI, 2020, p.7). Segundo seus defensores,

[...] O Marco de Ação e Recomendações para a Reabertura de Escolas [...] oferece um modelo global de adaptação das escolas à nova normalidade da Covid-19, além de enfatizar a importância dos serviços de água e esgoto, e higiene no retorno às aulas. O marco foi recentemente complementado pelas diretrizes “Dez ações imediatas de água, saneamento e higiene nas escolas”, que se concentram nas medidas mais urgentes para garantir a disponibilidade de serviços seguros de água e esgoto e higiene em escolas com considerações da OMS para medidas de saúde pública relacionadas às escolas no contexto da Covid-19. [...] (UNICEF; BM; SIWI, 2020, p.7-8).

Além do alinhamento à lógica das denominadas parcerias, conforme o conjunto de elementos supracitados, há, ainda, a ênfase gerencialista na entrega de conteúdos sob a lógica da curadoria, em conjunto com os discursos de liderança e eficácia com base nas perspectivas de *crowd-sourcing* e de *benchmarking*⁹.

No bojo dos interesses de *benchmarking*, a OCDE exalta a “troca de conhecimentos sobre o que as escolas, comunidades e países estão fazendo atualmente para proteger as oportunidades educacionais durante a pandemia” (OCDE, 2020a, p.3), propondo o apoio das autoridades educacionais por meio do fornecimento de “exemplos via curadoria de planos de outras escolas” (OCDE, 2020a, p.6). A lógica da curadoria também é acionada nos seguintes termos:

[...] Isto exige a reorientação das metas curriculares e a definição do que deve ser aprendido durante o período de distanciamento social. Para isso, cada escola deve ter um plano para garantir a continuidade das operações durante a Pandemia. As escolas poderiam ser apoiadas no desenvolvimento desses planos de continuidade, fazendo curadoria e dando acesso a planos semelhantes desenvolvidos por outras escolas. [...] espírito de partilha e colaboração internacional [...] melhores práticas conhecidas de instrução presencial e remota [...] lições aprendidas [...] ideias e experiências [...] (OCDE, 2020a, p.7-8).

Posteriormente, tal argumento gerencialista em torno da curadoria é articulado em defesa da perspectiva de *crowd-sourcing*:

⁹ No léxico empresarial, a curadoria na educação visa à entrega de conteúdos personalizados para o usuário final (Furtado, 2016). Já *crowd-sourcing* é uma espécie de terceirização coletiva (Endeavor, 2015) e *bench mark* “significa ‘ponto de referência’ ou ‘unidades-padrão’, para que se estabeleçam comparações entre produtos, serviços, processos, títulos, taxas de juros etc.” (Sandroni, 1999, p.50).

[...] criar condições para que haja colaboração e aprendizagem profissional para os professores e oferecer a eles o acesso a recursos e plataformas online [...para que] possam, assim, apoiar a aprendizagem de seus alunos em qualquer modalidade de entrega viável, idealmente a online. A construção de parcerias entre escolas e instituições de ensino superior pode ser uma forma de aumentar a capacidade dos municípios e dos sistemas escolares para proporcionar um desenvolvimento profissional adequado aos professores e aos pais.

[...] criar catálogos de curadoria de recursos educacionais de alta qualidade alinhados com os referenciais curriculares [...] Quando a curadoria pelas autoridades governamentais não é viável, o *crowd-sourcing*, apoiado por métricas de reputação, pode servir como um substituto, incluindo sistemas de classificação que incluam a opinião dos professores sobre o a importância de diversos sites. Não é razoável esperar que os professores façam a curadoria de seus próprios recursos (OCDE, 2020a, p.9).

O BM, por sua vez, utiliza o termo curadoria no âmbito da proposta de padronização do material didático, tendo em vista os processos que envolvem os sistemas apostilados de ensino e as aulas estruturadas:

Conteúdos pedagógicos

- Esforços para criar listas de recursos online que poderiam ser utilizados no processo de aprendizagem;
- Curadoria de conteúdos para docentes e alunos, levando em consideração a linguagem adequada e o nível de conectividade (BM, 2020a, p.4).

Esse conjunto de elementos em torno da curadoria, do *crowd-sourcing* e das aulas estruturadas converge com o avanço privatista das propostas de responsabilização e meritocracia, sob o imperativo da entrega de resultados, culminando no esvaziamento e na desqualificação do trabalho docente. Trata-se, principalmente, de aniquilar a dimensão coletiva do trabalho educativo, exaltando o individualismo como um modo de pensar, agir e sentir fundante das relações sociais, além de esfacelar a unidade dialética de forma e conteúdo, exaltando a eficácia neotecnicista em detrimento da socialização do conhecimento historicamente acumulado.

Como pode ser visto, a atuação de organismos multilaterais em recomendações de políticas educacionais no período de quarentena da pandemia do COVID-19 reforça a forma e a lógica da mercadoria, o que implica o esvaziamento do papel Estado na garantia da educação como direito e a “eliminação da concepção de público, de igualitário e de universal” (Fontes, 2018, p. 24). O sistema multilateral criado no pós-segunda guerra ganha outros contornos com

as alianças com o setor privado e a naturalização de negócios multimilionários de abrangência global nas esferas sociais, sob a égide da financeirização, e operando em união com o Estado.

(De)formação técnica e ético-política do trabalho educativo

As diretrizes internacionais disseminadas no início da conjuntura pandêmica evidenciam a subsunção da educação à lógica de mercado, em termos tanto de conteúdo pedagógico, como de controle gerencial do trabalho educativo. Isso está expresso na preocupação focada nas perdas e nas lacunas de aprendizagem, escamoteando o ensino para exaltar a aprendizagem. Trata-se de uma mutilação da ação pedagógica que nega a indissociabilidade do par dialético ensino-aprendizagem, em convergência com a proliferação de pacotes educacionais supostamente eficazes em entregar resultados de aprendizagem. A OCDE aponta a perda de aprendizagem nos seguintes termos:

1. Os líderes educacionais devem adotar uma abordagem proativa para contribuir para a mitigação do impacto da Pandemia e para prevenir a perda de aprendizagem durante o período de distanciamento social necessário. Eles também devem contribuir para a criação de oportunidades para ajudar a requalificar os deslocados de seus empregos pela Pandemia e facilitar sua reintegração ao mercado de trabalho. Para executar esses objetivos, as secretarias de educação se beneficiariam do estabelecimento de um grupo de liderança ágil ou comitê gestor encarregado de supervisionar a resposta educacional à Pandemia [...] (OCDE, 2020a, p.7).

De acordo com o BM, as lacunas de aprendizagem geradas pelo fechamento de escolas são o eixo articulador das diretrizes propostas. Em convergência com seu mote histórico de “alívio à pobreza”, o necessário isolamento social é relativizado sob argumentos que apresentam a educação como panaceia para a solução de complexos problemas sociais.

Por quanto tempo fechar as escolas? [...] Fechamentos muito curtos são ineficazes em conter a propagação do vírus; fechamentos muito longos geram impactos socioeconômicos elevados, como a falta de merenda escolar, efeitos negativos na aprendizagem, obstáculos de implementação da educação a distância, além de possivelmente aumentar o abandono de alunos com menor tendência de ficar na escola em condições normais. [...] (BM, 2020a, p.1-2).

Indica, em seguida, que “A substituição de aulas presenciais por aulas a distância deve superar a desigualdade de acesso a ferramentas de aprendizagem virtual. [...]” (BM, 2020a, p.2).

As diretrizes em torno das lacunas de aprendizagem geradas pelo fechamento de escolas também são reafirmadas sob a conjugação do discurso de alívio à pobreza com a noção de pobreza de aprendizagem: além de considerar que “Especialmente para os mais vulneráveis, o fechamento das escolas pode significar a interrupção nos processos de aprendizagem e o aumento nos índices de evasão escolar. [...]” (BM, 2020b, p.119), argumenta que “[...] o fechamento das escolas no Brasil pode aumentar os níveis de pobreza da aprendizagem [...]” (BM, 2020b, p.120). É desse modo que o BM defende o ensino remoto como “solução” para as lacunas e a pobreza de aprendizagem:

Com o objetivo de mitigar tal declínio [um atraso equivalente a um ano nos recentes avanços educacionais no Brasil], os governos vêm investindo em estratégias para manter o ensino durante a pandemia. A política depende de infraestrutura preexistente e almeja oferecer aos professores o treinamento adequado e combinar tecnologias para incluir o maior número possível de alunos. Nessas circunstâncias, o efetivo aprendizado remoto e o treinamento de professores no uso pedagógico da tecnologia são políticas complementares (BM, 2020b, p.21).

A defesa do trabalho remoto igualmente pode ser verificada nas diretrizes da OCDE, sob uma lógica de flexibilização que exalta ganhos de produtividade:

Uma lição importante da crise da COVID-19, largamente conduzida por uma combinação do “efeito Zoom” e o “efeito Greta”, é que o trabalho remoto é compatível com produtividade e contribui amplamente para a redução de externalidades ambientais negativas. No futuro, é provável que exista um “novo normal” onde muitos funcionários e empresas usarão o potencial do trabalho remoto e ajustarão seus padrões de mobilidade onde possível e apropriado. De fato, pesquisas mostram que cidadãos mantêm novos hábitos de trabalho e viagem após crises de transporte. [...] (OCDE, 2020b, p.11).

É uma lógica que pode repercutir, portanto, no desmonte de direitos trabalhistas e na precarização das condições de trabalho. Não por acaso, sobressai no mesmo documento a ênfase na resiliência e na recuperação do choque, considerando a crise como um celeiro de oportunidades em convergência com uma lógica gerencialista de um rápido retorno a resultados eficazes.

Tendo em vista a defesa hegemônica do ensino remoto como uma das oportunidades exaltadas, cabe destacar que se trata de uma deformação do trabalho educativo que é processo e resultado das crises conjuntural e estrutural do capitalismo no século XXI, buscando esvaziar o conhecimento docente.

Por fim, ressalta o interesse do BM na formação de capital humano sob a lógica da empregabilidade. Em termos literais, aponta que “O fechamento das escolas também afeta desproporcionalmente os pobres e pode ter impactos de longo prazo na acumulação de capital humano e oportunidades” (BM, 2020b, p.6).

Ainda segundo o BM (2020b, p. 15):

A vulnerabilidade da renda do trabalho se traduz em vulnerabilidades significativas de bem-estar da população. Considerando trabalhadores informais, autônomos e do setor privado sem proteção contra o desemprego, estimamos que dois em cada cinco brasileiros (metade dos quais entre os 20 por cento mais pobres) vivem em famílias nas quais a maior parte da renda é desprotegida. Sem economias, essas famílias podem ser forçadas a recorrer a medidas de enfrentamento cujos custos são de longo prazo, tais como diminuir o investimento em educação ou cortar gastos com necessidades.

Em proposição conjunta entre UNICEF, UNESCO, BM e WFP, reitera, inclusive, a defesa da reabertura das escolas, tendo em vista os impactos em termos tanto de aprendizagem como de coesão social:

Embora ainda não tenhamos evidências suficientes para mensurar o efeito do fechamento das escolas sobre o risco de transmissão da doença, os efeitos adversos desse fechamento sobre a segurança, o bem-estar e a aprendizagem das crianças estão bem documentados. A interrupção dos serviços educacionais também acarreta graves consequências de longo prazo para as economias e sociedades, como o aumento das desigualdades, impactos negativos nos avanços nas áreas de saúde e redução da coesão social (UNICEF; UNESCO; BM; WFP, 2020, p.1).

Esse conjunto de elementos revela, portanto, um adensamento do projeto educativo hegemônico, alicerçado nas ideologias do capital humano e do capital social. Frigotto (2011a e 2011b) ressalta que, no bloco histórico neoliberal, há um processo de rejuvenescimento da ideologia do capital humano, marcado por noções como sociedade do conhecimento, qualidade total, inclusão, competência, empregabilidade e empreendedorismo, desvelando um tempo que

produz uma existência social truncada e em suspenso. No bojo desse processo de rejuvenescimento da ideologia do capital humano, Motta (2012) aponta que a noção de capital social, de abordagem neo-institucionalista, foi difundida pelos organismos multilaterais na virada do milênio como forma de amenizar e administrar a degradação moral, as possíveis tensões políticas e sociais que as políticas neoliberais incitam.

O todo exposto nesses documentos deixa claro que, no período da pandemia da COVID-19, houve uma conjunção de interesses privados em associação íntima com os organismos multilaterais que expandiu o processo de mercantilização e subsunção da educação ao empresariado.

A lógica economicista, expressa nos documentos dos organismos multilaterais citados anteriormente, converge com o processo de empresariamento da educação de novo tipo, que opera intensificando o “esvaziamento completo” da educação:

[...] Marx utilizou a expressão “esvaziamento completo” para se referir ao ser humano no capitalismo. A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente (Duarte, 2006, p.54-55).

Diante disso, torna-se determinante para a luta contra-hegemônica resgatar a centralidade da socialização do saber historicamente elaborado, situando

[...] a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2011b, p.20).

A pedagogia histórico-crítica se constitui, portanto, em fundamentação teórico-metodológica indispensável, uma vez que resgata essa especificidade da educação escolar, considerando o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada

indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011b, p.13).

Considerações finais

Enfim, a Educação *Delivery* foi se constituindo no período pandêmico e condensou forças políticas e econômicas para expandir os negócios globais na educação escolar em geral e especificamente na educação básica, das redes públicas e privadas, vista como novo nicho de negócio.

O empresariado e seus prepostos adentraram nos espaços de poder político, internacionais e nacionais, implementando mecanismos de controle no âmbito das políticas públicas de educação como modo de criar as condições favoráveis de acumulação de capital.

Esse processo que tenta consolidar a perspectiva neoprodutivista – educação orientada, pela “primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado” (Saviani, 2011a, p.428) –, tem gerado o aprofundamento do *apartheid* socioeducacional, intensificado a expropriação dos conteúdos escolares elementares nos campos científico, cultural e artístico, que permitem aos jovens entender o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana, além do controle e do cerceamento do trabalho docente e da desqualificação-requalificação da formação docente. E como advertem Motta e Andrade (2020, p.3): “Simultaneamente, expandem-se com velocidade exponencial as empresas de ensino a distância, de livros e materiais didáticos e *think tanks* internacionais sob o incentivo financeiro do Estado.”

Em vista dessa conjuntura, cabe fundamentalmente fortalecer os princípios de uma educação para a classe trabalhadora, já sinalizados nos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica.

Trata-se, nuclearmente, de avançar na luta pela socialização do conhecimento historicamente elaborado em articulação com a luta pela emancipação humana, tendo como horizonte uma formação omnilateral alicerçada no trabalho como princípio educativo. Isso exige lutar para garantir o direito social à educação pública de qualidade socialmente referenciada, defendendo o lugar central da educação escolar e do papel do professor, bem como priorizando o conhecimento sistematizado em convergência com os interesses do aluno concreto; ou seja, o

aluno da realidade concreta, que, sendo síntese das relações sociais, está atravessado pela exigência sócio-histórica do domínio desse conhecimento (Saviani, 2011b).

Referências

BANCO MUNDIAL. *Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?* Versão de 25 de março de 2020. World Bank Group Education, 2020a. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/politicas-educacionais-na-pandemia-do-covid-19.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

BANCO MUNDIAL. *Covid-19 no Brasil: impactos e respostas de políticas públicas*. Jun 2020. Grupo Banco Mundial, 2020b. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/106541594362022984/pdf/COVID-19-in-Brazil-Impacts-and-Policy-Responses.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

BARBER, M.; KIHN, P.; MOFFIT, A. Deliverology: from idea to implementation. *McKinsey on Government*, n.6, Spring 2011.

BEHRING, E. R. *Fundo público, valor e política social*. São Paulo: Cortez, 2021.

DUARTE, G. *Dicionário de Administração e Negócios*. Edição Digital. Petrópolis: KindleBookBr, 2011.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ENDEAVOR. Mil cabeças pensam melhor que uma: saiba tudo sobre crowdsourcing. *Endeavor*, set. 2015. Seção Artigos. Disponível em: <https://endeavor.org.br/estrategia-e-gestao/crowdsourcing/>. Acesso em: 11 out. 2023.

FONTES, V. Sociedade civil empresarial e a educação pública – qual democracia? Texto base de apresentação realizada no *XXII Encontro Estadual APASE* (Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo), 2018.

FREITAS, C. C. R. *Trabalho docente e a expropriação do conhecimento do professor: movimento Todos Pela Educação e legislação educacional 2007-2014*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, J.; PAIVA, L. G. (org.). *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, p.18-35, 2011a.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (org.). *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Liber Livro; Niterói: Editora UFF, p. 99-133, 2011b.

FURTADO, P. A curadoria na educação e os desafios no papel do professor. *Geekie*, jul. 2016. Seção Colunas. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/curadoria-na-educacao/>. Acesso em: 11 out. 2023.

GUIMARÃES, K. Janela de Oportunidade? Entidades filantrópicas de origem empresarial oferecem cardápios de soluções para o ensino remoto e o planejamento da volta às aulas. *EPSJV/Fiocruz*, jul. 2020. Seção Reportagem. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/janela-de-oportunidade>. Acesso em: 06 mar. 2024.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. V.4. Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. V. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARTINS, A. S.; SOUZA, C. A.; PINA, L. D. Empresas sociais e a privatização de novo tipo da educação básica: um estudo sobre a relação público-privada em cidades de Minas Gerais-Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.28, n.183, dez. 2020, p.1-51.
DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5546>

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MORRIS, P. Política educacional, exames internacionais de desempenho e a busca da escolarização de classe mundial: uma análise crítica. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v.28, n. 68, p. 302-342, maio/ago. 2017.
DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v28i68.4696>

MOTTA, V. C. da. *Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MOTTA, V. C. da; ANDRADE, M. C. P. de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e224423, 2020, p.1-13.
DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>

OCDE. *Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020*. OCDE, 2020a. Disponível em https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=135_135271-xh0fqkrj3x&title=Um-roteiro-para-guiar-a-resposta-educacional-a-Pandemia-da-COVID-19-de-2020. Acesso em: 08 set. 2020.

OCDE. *Políticas de resposta das cidades*. OCDE, Paris, 2020b. Disponível em https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=135_135211-wxeg95mxbp&title=Políticas-de-reposta-das-cidades. Acesso em: 15 jan. 2021.

PAULANI, L. M. *Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, R. S. *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2016.

PINA, L. D. *“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de Educação Básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.50, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>

RODRIGUES, J. *Os empresários e a Educação Superior*. Campinas: S.P.: Autores Associados, 2007.

SANDRONI, P. (org.). *Novíssimo dicionário de economia*. São Paulo: Best Seller, 1999.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SHIROMA, E. O. Ações em rede na educação: contribuição dos estudos do trabalho para a análise de redes sociais. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea Editora, p.89-113, 2012.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, p.314-341, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>

SOUZA, C. A. *Educação básica em disputa: o jogo dos empresários no mercado mundial do conhecimento no século XXI*. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

SOUZA, T. R. *(Con)Formando professores eficazes: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2009.

UNICEF Brasil, UNESCO, Banco Mundial e Programa Mundial de Alimentos. *Marco de ação e recomendações para a reabertura de escolas*. Abril de 2020. UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e WFP, 2020. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/8761/file/marco-de-acao-e-recomendacoes-para-a-reabertura-de-escolas.pdf> . Acesso em: 01 set. 2020.

UNICEF, BANCO MUNDIAL e SWI. *O papel fundamental do saneamento e da promoção da higiene na resposta à Covid-19 no Brasil*. Nota Técnica - agosto de 2020. Unicef, Banco Mundial e SWI, 2020. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/o-papel-fundamental-do-saneamento-e-da-promocao-da-higiene-na-resposta-a-covid-19-no-brasil> . Acesso em: 01 set. 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Alessa de Fátima Machay Mello, Lúcia Aparecida de Ávila e Mônica Jardim Lopes pelas contribuições imprescindíveis para o levantamento e a análise inicial dos dados empíricos que foram trabalhados no presente artigo.

Submissão: 20.03.2024.

Aprovação: 13.05.2024.