

EDUCAÇÃO E(M) PANDEMIA: ATIVIDADE ESSENCIAL, FINALIDADE SUPÉRFLUA? *EDUCATION AND PANDEMIC: ESSENTIAL ACTIVITY, SUPERFLUOUS PURPOSE?* EDUCACIÓN Y PANDEMIA: ¿ACTIVIDAD ESENCIAL, PROPÓSITO SUPERFLUO?

Lalo Watanabe MINTO¹

Luciana Sardenha GALZERANO²

Resumo: Neste artigo pretende-se analisar a forma pela qual a condução das políticas para a educação, no contexto da pandemia, vem expressando, a um só tempo, mudanças de fundo no âmbito do trabalho e da lógica contemporânea da acumulação capitalista, e uma mudança específica no campo educacional, projetando-o de forma mais intensiva e extensiva nos fluxos de mercantilização e financeirização da política social. Para essa finalidade, serão analisados os discursos ideológicos que estão sendo mobilizados para o retorno às atividades presenciais nas escolas, apelando ao que seria o caráter essencial dessa atividade. Proceder-se-á, também, a uma análise contextualizada desses discursos, buscando estabelecer conexões com mudanças que já estavam em curso no campo educacional. A hipótese central a ser desenvolvida é a de que a pandemia contribui para explicitar uma crescente mudança de finalidades da educação e da escola na sociedade capitalista contemporânea, especialmente na sua configuração periférica brasileira.

Palavras-chave: Educação; Privatização; Ensino Remoto; Ensino Híbrido; *Edtech*.

INTRODUÇÃO

Há evidências objetivas de que a educação possa ser considerada uma atividade essencial no Brasil? Curiosamente, foi em razão de uma pandemia que já custou mais de 600 mil vidas que o tema foi bastante pronunciado nos últimos dois anos. Evidenciaram-se, também, maneiras distintas de reivindicar tal essencialidade: nos momentos iniciais da crise, a ênfase foi na adoção compulsória do chamado ensino remoto, cujo *slogan* principal foi o *a educação não pode parar*. Com a pandemia já em curso, e sem qualquer sinal de arrefecimento das tendências de expansão da contaminação e mortalidade, entrou

¹ Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, São Paulo, Brasil. Email: lalo@unicamp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9212-7943>

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Bolsista CAPES. São Paulo, São Paulo, Brasil. Email: lucianasgalzerano@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5818-5461>

<http://doi.org/10.36311/1519-0110.2021.v22n2.p39-58>

em cena a reivindicação do retorno às atividades presenciais, desta vez, impulsionada por outro *slogan*, o de que a educação deveria ser *a última a parar e a primeira a retornar*.

Em ambos os casos, para além do apelo às experiências internacionais – espécie de justificativa que, em países ex-coloniais como o Brasil, sempre usufrui de certa validade apriorística – o revestimento de fundo era a noção de que a aprendizagem seria afetada, produzindo déficits que poderiam se tornar irreversíveis. Ora, as consequências de uma estratégia desse tipo, em um contexto de aceleração da pandemia e de negligência deliberada do poder público em relação ao seu controle, não podem ser desprezadas: para que a aprendizagem não parasse, seria coerente fazer com trabalhadoras e trabalhadores de diversas áreas, profissionais da educação, docentes, dentre outros, arriscassem as suas próprias vidas?

No Projeto de Lei nº 5.595/2020, apresentado pelas deputadas Paula Belmonte e Adriana Ventura³, do Cidadania/DF e Novo/SP, respectivamente, que dispunha sobre o reconhecimento da educação (básica e superior) como “serviços e atividades essenciais” (BELMONTE; VENTURA, 2020, p. 01), chama-nos a atenção, por um lado, que apenas o ensino presencial foi incluído como essencial, mas não as modalidades não presenciais já existentes; por outro lado, é notável a superficialidade dos argumentos utilizados como justificativa:

Com essa suspensão das aulas presenciais [...] ficaram ainda mais latentes as desigualdades que nosso País possui, principalmente no despreparo do próprio Poder Público de prover uma garantia (sic!) de educação mínima (remota) neste momento atípico aos seus cidadãos. Por isso, a suspensão não poderia ter sido tão longa. Milhares de alunos ficaram a mercê de soluções paliativas que representarão verdadeiro atraso em sua evolução educacional. (BELMONTE; VENTURA, 2020, p. 03)

As proponentes do projeto reconhecem que a pandemia fez aflorarem as desigualdades que nosso país possui; no entanto, não a identificam com o ensino presencial na mesma medida em que o fazem com as soluções paliativas adotadas no período (o ensino remoto). A inversão mistificadora, então, se completa: a solução para as desigualdades expressas no ensino remoto, em razão de um poder público incapaz de provê-lo, seria o retorno ao ensino presencial. Feita essa inversão, parece não existir relação entre a constatada incapacidade do poder público e a qualidade do ensino presencial.

Por caminhos distintos e, também, respondendo a uma dinâmica que foi se alterando mês a mês durante a pandemia, parece-nos que a atribuição de essencialidade à educação nesse processo revela que, antes de qualquer vínculo com as finalidades

³ Durante a tramitação do projeto, na Câmara dos Deputados, outros deputados foram incluídos como autores da proposição, além de terem sido pensados ao original projetos de mesmo teor.

formativas da educação e/ou com as restrições sanitárias em curso, testemunhamos uma explícita disputa no campo dos interesses privados.

Neste estudo vamos examinar algumas das dimensões desse processo em que, quanto mais a educação é subsumida formal e realmente na forma da educação como mercadoria, a sua reivindicação como *essencial* mais se traduz como essencial aos negócios que o setor movimenta, tornando-se, em consequência, mais supérflua quanto às suas finalidades formativas (seu conteúdo).

DISPUTAS NA EDUCAÇÃO: A QUEM INTERESSA A ÊNFASE NA APRENDIZAGEM?

Em uma configuração sócio-histórica em que parcelas crescentes da atividade educacional têm sido subordinadas à condição de atividades mercantis, a defesa do caráter essencial da educação se mistura, inevitavelmente, com a defesa de um negócio que interessa a certas frações de classe. A situação excepcional instalada com a Covid-19, como tem sido fartamente observado, não veio a alterar as linhas gerais das políticas já em funcionamento para o campo da educação, em alguns casos, até a intensificou, como é a da tendência de privatização.

A privatização da educação deve ser compreendida, neste estudo, em sentido amplo, em que interesses privados se impõem ao que chamamos de educação pública (estatal) não somente na forma convencional da mercantilização, mas, também, por meio de variadas formas de interação entre Estado e setor privado. Considera-se, assim, que as disputas no âmbito educacional envolvem diferentes frações e interesses de classe, não sendo conveniente homogeneizar o que poderia ser chamado de setor privatista. Ao lado e em composição dialética com o sentido clássico mercantil de privatização, também atua permanentemente a definição privada dos fins educacionais e dos meios para atingi-los. Sinteticamente, poderíamos dizer que há um duplo interesse de frações burguesas na educação pública: a possibilidade de acúmulo de capital nas atividades educacionais e a busca pelo controle ideológico de toda a organização do trabalho pedagógico (GALZERANO; MINTO, 2018, GALZERANO, 2021).

Em todos os sentidos apontados, o Estado exerce um papel primordial, razão pela qual são insuficientes as análises que tomam a privatização da educação apenas em perspectiva jurídico-formal, interpretando-a como deslocamento entre o público/estatal e o privado/não estatal. Quando rígidas, essas identidades podem prejudicar a análise dos processos contemporâneos de privatização, ofuscando o fato de que Estado, sociedade civil e mercado não são setores distintos e plenamente independentes, mas todos estão permeados pelas contradições entre interesses públicos e privados (MONTAÑO, 2008). A situação é ainda mais complexa quando se considera o caso brasileiro, cujo desenvolvimento capitalista particular nos legou uma formação social bastante limitada do ponto de vista das conquistas sociais historicamente possíveis naquelas nações em que vigorou o chamado Estado de bem-estar social (FERNANDES, 2005).

Portanto, as disputas educacionais precisam ser entendidas a partir de uma análise história e concreta do aparelho estatal. Importante contribuição, para isso, advém das análises feitas por Gramsci, em que se amplia a compreensão do conceito de Estado, entendendo-o como a junção dialética entre sociedade política e sociedade civil; nas palavras do autor, como “hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2007, p. 244). Ao proceder dessa maneira, se reconhece a existência da luta entre classes antagônicas, elemento fundamental para determinar se o Estado será mais hegemônico-consensual ou mais coercitivo, não ignorando que o papel realizado pelo Estado nessa luta é central, papel que “[...] é de classe e responde às determinações de valorização do capital e às exigências da sociabilidade burguesa” (DANTAS; PRONKO, 2018, p. 73).

Nas condições contemporâneas do modo de produção capitalista, para garantir todas as oportunidades de acumulação e realização do valor, o Estado tende a ampliar sua dimensão coercitiva e repressiva, o que se materializa, por um lado, na redução das suas funções públicas, com o contingenciamento das políticas sociais, sobretudo aquelas de caráter mais abrangente, e a perda de direitos conquistados pela classe trabalhadora (HARVEY, 2012) e, por outro lado, em formas crescentes, por vezes sofisticadas, de criminalização da pobreza e da questão social (PINASSI, 2011, PAULO NETTO, 2011).

Nos processos históricos que podem conduzir à ampliação do Estado, tal como analisados por Gramsci, alteram-se as formas de participação da sociedade civil nos processos políticos. É notável a constituição e propagação de diversos aparelhos privados de hegemonia (APHs) que, embora enraizados na sociedade civil, são constitutivos do Estado. No período neoliberal, Harvey (2012, p. 86-87) chama a atenção para a intensificação das estratégias de governança, que reúnem o governo estrito e outras formas de organização provenientes da sociedade civil. Essa situação tem favorecido a formação de redes globais⁴ que articulam interesses de governos, do capital nacional e internacional; que instrumentalizam diretamente a ação de organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que financiam os Estados Nacionais e suas políticas, fazendo com que diversos países, sobretudo os periféricos, adotem os ajustes estruturais recomendados, que vão de diretrizes macroeconômicas até reformas educacionais. Evidentemente, não se trata de mera imposição ou capacidade de moldar unilateralmente, de fora para dentro, as políticas, mas de uma construção ideológica que atua no processo de convencimento envolvendo os princípios neoliberais, o que tem gerado a adesão interna de frações burguesas proveniente dos países ditos em desenvolvimento (SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2011, ROBERTSON, 2012, PRONKO, 2015).

⁴ São compostas por fundações, institutos privados, universidades, organizações não governamentais, empresas, setores da mídia, *Think Tanks*, dentre outros.

A atuação de redes de APHs empresariais tem causado mudanças profundas na gestão das políticas educacionais e no próprio significado da educação. Foi especialmente a partir dos anos 2010, com o lançamento da Estratégia 2020 do BM, que assistimos a uma mudança de foco essencial: da educação para a aprendizagem. Partiam do diagnóstico de que as diretrizes de uma Educação para Todos, formuladas no início dos anos 1990, em Jomtien, Tailândia, aliadas aos esforços feitos em âmbito nacional para a implementação dessas políticas, tinham resultado em evolução no acesso e permanência escolar, tornando então necessário lidar com o que seria uma crise de aprendizagem, caracterizada pela incapacidade das crianças e jovens aprenderem as habilidades necessárias à vida⁵.

Evidentemente, a definição de quais são essas aprendizagens necessárias não se dá ao acaso, trata-se de reduzir o conteúdo escolar, valorizando uma concepção utilitarista e individualista do conhecimento. Para o BM, o aumento das notas de leitura e de matemática em testes padronizados, em especial no PISA (*Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) são fundamentais, pois significam um crescimento automático do PIB per capita. Nesse contexto o PISA se tornou o padrão de qualidade a ser buscado e os investimentos foram focalizados em políticas que comprovadamente resultassem em avanços nos índices. (BANCO MUNDIAL, 2011).

No Brasil, um país de capitalismo dependente e periférico, cujos setores burgueses dominantes têm se aliado aos interesses das burguesias de capitalismo central, temos um longo e já bastante documentado processo de adesão àquilo que é proposto por tais países e, via de regra, também pelos organismos internacionais. As disputas pelas políticas educacionais se intensificaram a partir do período da chamada redemocratização, protagonizadas, sobretudo, por forças políticas que haviam se destacado na luta contra a Ditadura. Entretanto, nas últimas décadas, a correlação de forças se tornou mais complexa, fortalecendo interesses privatistas e enfraquecendo entidades e organizações da sociedade civil que protagonizaram esses debates noutros períodos (FONTES, 2010). Frações da classe burguesa têm participado cada vez mais de órgãos educacionais decisórios, como Secretarias, Conselhos e até mesmo do Ministério da Educação e do Congresso Nacional, e contam com apoio de parcelas da mídia para disseminar e legitimar suas propostas. (FREITAS, 2014).

À frente de problemas crônicos e urgentes como escassez de financiamento, desigualdades sociais e educacionais e desvalorização dos profissionais da educação, a aprendizagem fora elencada como o principal problema a ser enfrentado em âmbito educacional. O resultado disso foi a construção de políticas educacionais com base em noções como a de direitos de aprendizagem, versão bastante restritiva em relação ao direito à educação, que ainda está previsto na legislação educacional brasileira.

⁵ Mais recentemente, o BM e a Unesco criaram o conceito de *Learning Poverty* para designar a incapacidade de leitura e compreensão de textos em crianças na idade de 10 anos (THE WORLD BANK GROUP, 2019).

Entre as várias funções – operacionais ou ideológicas – cumpridas pela defesa do direito de aprender, Freitas (2014, p. 1090) afirma que essa é uma “forma de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas”. Na melhor das hipóteses, ao ser bem sucedido, ele se converte

[...] em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. A sonegação histórica do conhecimento às camadas populares, a despeito dos discursos, se impõe. (FREITAS, 2014, p. 1100)

Os argumentos em torno da necessidade de melhorar os índices de aprendizagem foram intensificados nos debates envolvendo as políticas educacionais a serem adotadas durante a pandemia de Covid-19. Como veremos adiante, ao longo de 2020 e 2021, o empresariado tem defendido medidas aparentemente contraditórias com base nesse mesmo argumento: o da suposta preocupação com o déficit de aprendizagem causado pelo fechamento das escolas.

A hipótese a ser desenvolvida a seguir é a de que, nesse contexto em que a educação também se torna, enquanto campo estratégico da reprodução social, parte significativa da atividade econômica, a interrupção de suas atividades significa impor obstáculos para o interesse econômico direto. Além disso, tomada nessa configuração que deposita toda a ênfase na aprendizagem, secundarizando as condições gerais do processo educativo (unidade entre ensino e aprendizagem, condições de trabalho, financiamento, organização etc.), a defesa da essencialidade da educação na pandemia se torna, antes de tudo, uma forma de expressão do interesse dominante, sobrepondo-se às quaisquer outras forças em disputa, sejam as do campo educacional, sejam as do campo da saúde.

A APRENDIZAGEM É ESSENCIAL: DO ENSINO REMOTO AO ENSINO HÍBRIDO

Foi rápida a resposta dos organismos internacionais, disponibilizando documentos e recomendações para “enfrentar” o desafio imposto à educação pela pandemia. BM, OCDE e *Harvard Global Education Innovation Initiative* expressaram, em âmbito global, sua preocupação com as supostas perdas educacionais causadas pelo fechamento das escolas. Para esses organismos, o problema não estava apenas na suspensão do tempo de aprendizagem, mas também pela possibilidade de perda dos conhecimentos já adquiridos. (REIMERS; SCHLEICHER, 2020, SAAVEDRA, 2020).

Ao expor os riscos da suspensão das atividades, o BM disseminou uma visão fatalista, expressa na noção de que “não seria possível recuperar o tempo perdido” em caso de longa duração da pandemia, e uma visão economicista, representada pela ideia de

uma provável “queda significativa no nível de capital humano futuro” (THE WORLD BANK GROUP, 2020b, p. 02). Outro problema apontado era aquele que afetaria a “rede de proteção social” (merenda escolar, divisão dos cuidados com as famílias), neste caso, explicitando que essa rede estaria ameaçada pela interrupção das aulas, mas sem recomendar qualquer outro encaminhamento para enfrentar tal situação.

Com relação à aprendizagem, foram recomendadas as seguintes medidas: flexibilização curricular, parcerias com organizações da sociedade civil e com o setor privado, revisão do marco regulatório para viabilizar a educação *online*. A adoção do ensino remoto foi apresentada como a solução para a promoção da aprendizagem de forma equitativa, mesmo com as escolas fechadas. (REIMERS; SCHLEICHER, 2020, THE WORLD BANK GROUP, 2020b).

No Brasil, desde o reconhecimento do estado de calamidade pública, em março de 2020, estados, municípios e o Distrito Federal elaboraram suas respectivas normativas para reorganização das atividades escolares. Em âmbito nacional, o CNE emitiu diversos pareceres e resoluções⁶; de modo geral, observa-se que a elaboração desses documentos foi realizada a partir de pesquisas e materiais disponibilizados por organismos multilaterais e por instituições privadas de atuação nacional como Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, além do Movimento Todos pela Educação, que aglomera diversas organizações e fundações. Pesquisadores de universidades públicas brasileiras, entidades e associações científicas da área, movimentos sociais e sindicatos tiveram suas recomendações secundarizadas no processo⁷ (GALZERANO, 2021).

A combinação entre as recomendações internacionais, nos termos já citados, a elaboração de versões locais de documentos e diretrizes (pareceres, resoluções e outros) para enfrentamento dos efeitos da covid-19, com participação decisiva dos APHs empresariais, e a neutralização de setores críticos que poderiam fazer frente a tais proposições, criaram um contexto em que as medidas que eram para ser excepcionais acabavam por contribuir na aceleração da implementação das políticas educacionais que já estavam em curso no país.

Um bom exemplo disso é o da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Recordemos que, durante sua elaboração, seus defensores argumentavam que se trataria apenas de uma Base, e que o currículo propriamente dito, seria construído coletivamente por sistemas de ensino, unidades escolares e professores, respeitando as peculiaridades locais; ademais, ela representaria apenas 60% do que os estudantes deveriam aprender, sobrando espaço para o ensino de demais conteúdos. Ora, durante a pandemia de

⁶ Os documentos podem ser consultados em Brasil (2020).

⁷ Destacamos o posicionamento conjunto de entidades e associações científicas educacionais sobre a reorganização dos calendários escolares (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO et al., 2020), e o Manifesto Ocupar Escolas, Proteger Pessoas, Valorizar a Educação, liderado pela Anped e pela Abrasco, e com apoio de 59 entidades das áreas da educação e da saúde (MANIFESTO..., 2020).

Covid-19, os pareceres exarados pelo CNE indicaram que as atividades não presenciais deveriam ser realizadas com vistas ao cumprimento do disposto na BNCC; em períodos de emergência como este, o que se observa é uma redução da própria função das escolas ao cumprimento de normativas e currículos prescritos. Evidentemente, APH empresariais seguiram se apresentando como facilitadores do processo; a Fundação Lemann (2020), por exemplo, elaborou orientações às secretarias de educação quanto à flexibilização curricular demandada nesse contexto.

Também é importante lembrar que, a partir de 2020, as redes municipais de educação deveriam iniciar o processo de regulamentação de seus currículos da educação infantil e do ensino fundamental com vistas a atender ao disposto na BNCC. Em setembro de 2021, mais de 92% dos municípios já haviam alinhado seus currículos. Desses, 76,8% simplesmente aderiram ao referencial curricular estadual (MOVIMENTO PELA BASE, 2021a). O currículo do ensino médio encontrava-se na etapa de construção das redes estaduais, já tendo sido homologado em quase 60% dos estados (MOVIMENTO PELA BASE, 2021b). A exigência de que as redes cumprissem um cronograma, num contexto tão complexo quanto o que vivenciamos com a pandemia, não parece representar qualquer tipo de construção democrática das propostas curriculares locais.

Munidos dos argumentos propalados pelos organismos internacionais em torno dos déficits de aprendizagem, o empresariado brasileiro foi alterando seus discursos e práticas ao longo dos meses com vistas a atender seus interesses: era necessário seguir determinando os conteúdos escolares considerados essenciais e garantir a expansão capitalista no ramo educacional. Nos meses iniciais da pandemia, o empresariado brasileiro contribuiu para disseminar a ideia de que a educação não podia parar e, portanto, era urgente a adoção do ensino remoto. Após meses de fechamento das escolas e numa situação de descontrole e de ausência de medidas efetivas para a garantia de segurança sanitária aos estudantes e trabalhadores/as das escolas, passaram a defender a reabertura das instituições educacionais e a adoção do ensino híbrido.

Grupos conservadores também participaram ativamente dessa construção, encontrando ressonância na área médica. Uma de suas expressões foi a fundação do Movimento Escolas Abertas, constituído por pais e mães, apoiados por um grupo de pediatras⁸, que defenderam a reabertura das escolas na cidade de São Paulo no final de 2020. Utilizavam argumentos baseados em experiências de países europeus, cujos contextos são completamente diferentes da realidade brasileira, bem como são diversas – por vezes opostas – as medidas adotadas no combate à pandemia nessas diferentes situações (QUINTELLA; ROMANI; VIDIGAL, 2021).

⁸ O apelo à autoridade da categoria médica foi central nessa estratégia, cuja posição seria politicamente “neutra” em relação ao problema do ensino e, seus argumentos, “baseados em evidências”. O episódio do manifesto de médicos pediatras em favor do retorno às aulas presenciais, talvez, tenha sido o mais emblemático durante a pandemia. (A CIÊNCIA PELA REABERTURA DAS ESCOLAS, 2020).

Forjar um contexto de pressão social pela reabertura das escolas⁹, o que podia ou não incluir a celebração das “experiências de sucesso” no ensino remoto, tornou-se uma ação estratégica para o interesse privado. Essa correção de rota colocou no centro das discussões o chamado ensino híbrido, e a partir daí foi possível compreender melhor o sentido das disputas em curso.

À primeira vista, o termo híbrido remete a uma combinação entre as modalidades de ensino presencial e à distância, possibilitadas, sobretudo, pelo uso de tecnologias digitais. Na ocasião, medidas desse tipo sugeriam uma gradualidade nesse retorno presencial, atendendo aos poucos o contingente estudantil cujas atividades escolares haviam sido suspensas. No Brasil, aliás, a possibilidade de cumprimento da carga horária escolar mínima desse modo composto (presencial e não presencial) foi prevista nas diretrizes elaboradas pelo CNE nos primeiros meses da pandemia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

Em julho de 2020, foi fundada a Associação Nacional de Educação Básica Híbrida¹⁰, com o objetivo declarado de promover a educação híbrida em todas as etapas e modalidades da educação básica; promoção esta que também inclui a estratégia de formar profissionais da educação por meio da disseminação de experiências nacionais e internacionais de educação híbrida (ANEBHI, 2020).

A difusão do ensino híbrido, porém, não estava vinculada ao retorno presencial pelo simples fato de que seria necessário e oportuno fazer um retorno gradual às atividades. Tratava-se, igualmente, de instituir um novo sentido para esse retorno pós-pandemia, passando a denotar que só haveria uma solução plausível para recuperar os pretensos danos educacionais causados no período. Dessa maneira, foi ganhando terreno e apoio, colocando-se cada vez mais no lugar de protagonista das oportunidades de inovação no campo educacional, deixando para trás a defesa do ensino remoto como solução dos primeiros momentos.

Tanto num caso, como noutro, temos formas de organização do ensino no qual as ferramentas tecnológicas ganharam centralidade, o que nos remete a um longo e intenso debate, que a conjuntura aberta pela pandemia potencializou. Para se ter uma ideia, o Banco Mundial afirmou que não se trata de analisar se iremos aderir à *edtech*¹¹,

⁹ Ainda que a maioria da população brasileira tenha se mostrado contra a reabertura das escolas – 79% em agosto de 2020, de acordo com a DataFolha (PALHARES, 2020) –, essa foi recomendada por organismos internacionais e instituições privadas. Unesco, Unicef, Banco Mundial e Programa Mundial de Alimentos divulgaram documento com suas orientações (UNESCO et al., 2020). No Brasil, Consed e Undime emitiram suas diretrizes para a reabertura.

¹⁰ O lançamento da Associação ao público, entretanto, aconteceu apenas em 14 de outubro, durante seminário transmitido pelo Youtube.

¹¹ *Education Technology (edtech)* refere-se às soluções educacionais que utilizam a tecnologia para chegar às escolas, gestores, professores, alunos. Novos negócios (*startups*) criados para prestação de serviços e desenvolvimento de tecnologias para uso na educação também têm sido denominados de *edtechs*.

mas como o faremos (THE WORLD BANK GROUP, 2020a). No Brasil, a Fundação Lemann destaca-se nesse âmbito, disseminando estudos e pesquisas, apoiando iniciativas de tecnologia empregadas na educação, e influenciando as políticas públicas sobre a temática (GALZERANO, 2021). Afinal, estamos falando de interesses econômicos de larga monta.

Muitas redes de ensino estaduais planejaram o retorno presencial ou híbrido¹² das atividades no início de 2021. Goiás, pretendia retomar as aulas em janeiro; Ceará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo, em fevereiro; Alagoas, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e Sergipe, em março; Rio Grande do Norte, em abril; Acre, em maio. (PRESTES et al, 2021). O planejamento da retomada acontecera quando o país apresentava aumento significativo no número de casos e de mortes causadas pela covid-19 em 2021; para a Fundação Oswaldo Cruz, em março vivíamos o pior momento, tendo acumulado 10,3% das mortes notificadas no mundo (FIOCRUZ..., 2021).

Em estudo feito pela Associação Brasileira de Startups, em parceria com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira, foram mapeadas 566 *edtechs* ativas no Brasil, em 2020, representando um aumento de 26% em relação ao ano anterior. O mapeamento também incluiu informações sobre os impactos da Covid-19 para o ecossistema educacional¹³, a partir dos quais se constatou que “63,8% das *edtechs* mantiveram ou aumentaram seu faturamento em 2020, 40% realizaram contratações e 88,8% mantiveram seus times, sem necessidade de fazer demissões”. Além disso, “13% declararam que já venderam/ofereceram suas soluções para órgãos públicos”. (ABSTARTUPS; CIEB, 2021, p. 47-49).

O uso de recursos digitais já era mais difundido nas redes privadas de ensino e, no mapeamento feito em 2019, a inserção no setor público era visto pelas *startups* da educação como um desafio e uma necessidade. Apontava-se, então, que uma das estratégias para ampliar essa inserção era a cessão gratuita dos serviços para um período de testes (WOLF, 2019). No estudo referente ao ano de 2020, 50,7% das *edtechs* ofereceram “soluções” para a educação básica (ABSTARTUPS; CIEB, 2021), o que permite observar uma das maneiras pelas quais a situação da pandemia contribuiu para resolver esse problema do ponto de vista desses negócios emergentes. O procedimento

¹² É importante afirmar que o sentido do ensino híbrido adotado pelo poder público em suas respectivas redes de ensino relaciona-se à composição das aulas presenciais e à distância. O híbrido defendido pelo setor privado é mais abrangente, conforme discorremos ao longo deste trabalho.

¹³ O termo ecossistema tem sido cada vez mais utilizado por segmentos empresariais e também por órgãos públicos, notadamente aqueles ligados ao campo da pesquisa científica e da inovação. Com esse uso, busca-se introduzir um sentido de harmonia e equilíbrio entre os agentes ou atores desse ecossistema, isto é, empresas, *startups*, *edtechs*, instituições de ensino e pesquisa, órgãos públicos, terceiro setor, etc., produzindo antes relações construtivas e autorreguladas do que conflituosas. No extremo, o termo também visa neutralizar a percepção de que há interesses antagônicos em jogo nesse campo, que não poderiam, simplesmente, se harmonizar.

mencionado pelas *startups*, porém, não beneficiou apenas esse segmento em busca de consolidação:

Do ponto de vista das empresas, a pandemia foi um momento de negociação de acordos com secretarias para expansão da oferta de soluções. Grandes empresas fizeram esse esforço muitas vezes de forma gratuita, como, por exemplo, liberação de licenças do Microsoft Teams ou Google Meet para fins educacionais. Startups também conseguiram entrar em cooperações, por vezes diretamente com o governo, mas também via parcerias com o terceiro setor. (CIEB, 2021, p. 37)

O caso da Alicerce, uma *edtech* dita de impacto social, é ilustrativo desse mercado que se expande em torno do ensino. A especialidade da empresa é oferecer aulas de reforço e se apresenta como grande interessada no filão que a reabertura e o déficit de aprendizagem propiciarão, ao que seu fundador chama de missão pós-pandemia. Trata-se de uma *startup* criada por um executivo experiente no mercado financeiro e que, hoje, reúne investidores importantes, apoio de grandes empresas, além de fundos de venture capital. Segundo matéria do jornal Valor,

Normalmente, uma unidade da Alicerce se instala na sobreloja de um comércio de periferia – cada uma com três salas para as aulas de reforço. Quando a covid-19 chegou ao Brasil, a startup contava com 49 unidades, um número que agora passa de 100, conferindo uma capacidade de atender 30 mil alunos. (MENDES, 2021)¹⁴

Apesar do explícito interesse mercantil, nas palavras do fundador da Alicerce, Paulo Batista, “O negócio não visa maximizar o lucro, mas sim o impacto social de uma forma lucrativa”. É lícito lembrar que os organismos internacionais como o Banco Mundial têm estimulado a associação entre investimentos e resultados, mesmo entre as associações ditas filantrópicas¹⁵. Rebecca Tavares¹⁶, CEO da *Brazil Foundation*, por sua vez, afirmou ao jornal Valor Econômico que a filantropia não se refere à caridade, mas ao investimento com retorno lucrativo para as empresas (VALOR, 2021).

Faz parte da estratégia das empresas e organizações que atuam e/ou promovem o ensino híbrido, assim como nesse campo das *edtech*, afirmar que a tecnologia não substitui o trabalho do professor. Seja na forma da mera composição entre atividades presenciais e não presenciais, ou nos demais sentidos que o ensino híbrido pretende abrigar, é inegável

¹⁴ O formato de contratação de profissionais docentes em *startups* como a Alicerce é típico do setor privado atual, com um contingente menor de docentes fixos e a ampla maioria formada por profissionais que recebem por aula. Corresponde, assim, àquilo que tem sido identificado como tendência no mundo do trabalho contemporâneo sob a égide de processos de precarização, degradação e perda de direitos e garantias elementares para a classe trabalhadora. (ANTUNES, 2018).

¹⁵ Termos como filantropia de risco e filantropicapitalismo têm sido utilizados para descrever esse fenômeno. Para uma leitura crítica sobre a temática, recomendamos Fontes (2020).

¹⁶ Diplomata da ONU, com passagens por organizações como a *Ford Foundation*, *MacArthur Foundation* e *Levi Strauss Foundation*, entre outras. (VALOR, 2021).

que há uma transformação nas relações que envolvem o trabalho docente e seu papel no processo pedagógico quando estamos falando da maior centralidade dos recursos digitais. Uma afirmação do Banco Mundial é ilustrativa disso:

EdTech não pode substituir professores, pode apenas ampliar o ensino [...] Tecnologia irá substituir algumas das tarefas que os docentes realizam atualmente, ao mesmo tempo em que irá apoiá-los nas novas e sofisticadas funções e responsabilidades assumidas como resultado da mudança tecnológica. Professores podem ser facilitadores de ensino, parte da equipe de aprendizagem, um colaborador com mentores especialistas externos, um líder de equipe numa atividade baseada em projetos etc. Concomitantemente, em circunstâncias em que há escassez de professores ou professores de baixa capacidade, a tecnologia pode desempenhar um importante papel auxiliando os alunos e, em parte, compensando essa ausência. (THE WORLD BANK GROUP, 2020a, p.2, tradução livre)

As respostas hegemônicas apresentadas para o enfrentamento da pandemia, seja por parte dos organismos internacionais ou de seus muitos difusores estratégicos, como os APHs empresariais, os veículos de imprensa e outros, contribuem para essa transformação no ensino em que o uso da tecnologia se converte em necessidade permanente. Foi assim, num primeiro momento, com o ensino remoto, assumindo posteriormente a figura do ensino híbrido, que não se apresenta mais como medida temporária, excepcional, mas como regra a ser seguida, como projeto para a educação nacional.

Do ponto de vista dos interesses privados nesse campo, e a despeito da celebrada ideia de um “ecossistema” da educação, em que se poderia instituir uma maior harmonia entre os interesses educacionais e os empresariais, tendo como carro-chefe o “problema da aprendizagem” e o ensino híbrido, com a pandemia reafirmou-se a hegemonia dos chamados “grandes players”. Por isso, vem do próprio setor das *startups* com foco na educação (*edtechs*), a conclusão de que:

3. Startups não se confirmaram como fornecedoras prioritárias de recursos educacionais ao poder público. Só aquelas mais maduras (em fase de operação, tração ou escala) conseguiram acesso a esse mercado. Para a maioria das startups, a sustentabilidade se dá na relação com escolas privadas ou por meio de projetos-piloto patrocinados, em pequena escala, nas redes públicas. [...] 4. A pandemia e a exigência do ensino não presencial trouxeram como consequência o aumento da demanda de tecnologias e recursos educacionais digitais nas redes públicas de ensino, mas essa demanda foi ocupada, em sua maioria, por ferramentas de grandes players (Google, Microsoft), disponibilizadas ao poder público de forma direta e sem transferência de recursos, tendo como modelo de negócio o desenvolvimento de consumidores em longo prazo. (CIEB, 2021, p. 43)

A despeito de toda a força e capacidade de certos grupos pautarem seus interesses privados como sendo os interesses de toda a sociedade, estamos falando de um processo de ingerência sobre a política educacional que é conflituoso e que enfrenta resistências organizadas. A criação do Movimento Famílias pela Vida¹⁷, do Movimento Escolas em Luta¹⁸ e da Frente contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica/Ensino Superior¹⁹ durante a pandemia são exemplos disso. Também se destaca a ocorrência de “greves sanitárias” protagonizadas por profissionais da educação de redes públicas de ensino e de escolas particulares; dois casos com grande repercussão foram os do município de São Paulo, cuja paralisação durou quase 120 dias, e de Belo Horizonte, com cerca de 60 dias.

O NEGÓCIO É ESSENCIAL: CONSIDERAÇÕES

O objetivo principal desse estudo foi mostrar que, seja na pressão pela adesão ao ensino remoto, seja na ampla articulação que se formou posteriormente em favor da retomada das atividades presenciais, o discurso sobre a essencialidade da educação, a centralidade da aprendizagem como concepção formativa, e a defesa do ensino híbrido como futuro da educação, são facetas de um mesmo processo.

Quando a ênfase foi a de paralisar as atividades escolares, em razão da crise sanitária, das incertezas e riscos da Covid-19, as vozes dominantes no campo também atrelaram essa oportunidade à expansão do uso das tecnologias no processo educacional (tornada compulsória com o apoio estatal). Mas não há razão para interpretar esse processo como uma mera resposta à crise instalada, isso porque, como foi mostrado, essa já era uma tendência para o setor privado, há anos apontando para a intensificação dos processos de substituição tecnológica como recurso essencial da rentabilidade no setor. Processo, aliás, que tem sido a tônica de diversos outros setores do mundo do trabalho, assolados com as “inovações” das plataformas, da uberização, etc.²⁰ Se o setor estatal não havia avançado tanto no sentido da introdução dessas tecnologias, a transição compulsória prestou grande serviço a esse mercado, de olho em contratos e parcerias, como aliás, já ocorria em setores como materiais didáticos, terceirizações de serviços

¹⁷ Composto por familiares e responsáveis de crianças e adolescentes, além de jovens e adultos que estudam nas redes municipal e estadual de São Paulo; dentre as pautas defendidas, destacamos a defesa da saúde coletiva e da vida em primeiro lugar (MOVIMENTO FAMÍLIAS PELA VIDA, [2021]).

¹⁸ Inicialmente o Movimento fora designado Escolas sem Luto e tinha como objetivo ser um canal de denúncia na divulgação dos casos de Covid-19 nas escolas brasileiras. Posteriormente, passou a ser chamado Escolas em Luta, compreendendo a necessidade de luta em defesa da educação (MOVIMENTO ESCOLAS SEM LUTO/MOVIMENTO ESCOLAS EM LUTA, 2021).

¹⁹ A Frente foi criada com o objetivo inicial de reunir denúncias relacionadas ao ensino remoto, sobretudo no estado do Rio de Janeiro (FRENTE CONTRA O ENSINO REMOTO/EAD NA EDUCAÇÃO BÁSICA/ENSINO SUPERIOR, 2020).

²⁰ Sobre esse assunto, recomendamos a leitura dos trabalhos de Antunes (2018) e Braga (2009); sobre as mudanças específicas no campo da educação, ver Venco (2019) e Silva (2019).

básicos (alimentação, limpeza, segurança), adoção de padrões de gestão privados/empresariais e na própria área de serviços informáticos e semelhantes.

Há cerca de uma década, em estudo sobre o que chamou de recontextualização das tecnologias no campo educacional, Barreto (2012) apontava que a identidade docente construída, sobretudo, por um discurso da falta (de condições, recursos e, também, de docentes), era um dos fatores que facilitava a introdução e a aceitação dessas tecnologias como solução para os diversos problemas existentes na educação escolar. Hoje, é possível identificar um processo similar com relação à pandemia: o discurso do déficit de aprendizagem é estratégico para que essa entrada nas redes públicas se torne ainda maior, potencializando os negócios de impacto social. As fragilidades e deficiências acumuladas na educação pública já não suscitam nenhum estranhamento; por outro lado, as avaliações externas (padronizadas) e indicadores de qualidade poderão facilmente produzir as justificativas objetivas para que o sucesso dessas mudanças seja ratificado nas evidências, que aliás, têm sido produzidas também pelos próprios APHs.

O que se pode observar é que a adoção de soluções tecnológicas tem sido motivo de fascínio e de celebração, ocultando, assim, um fenômeno estruturante das relações de trabalho na sociedade capitalista, que corresponde às formas de controle sobre o trabalho vivo, em todas as áreas. Perde lugar qualquer ideia de trabalho docente como uma totalidade de condições, recursos, processos e relações, sendo aquele reduzido, cada vez mais, à condição de mero suporte desses mecanismos compostos por aplicativos, uso de redes, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.

Ainda conforme Barreto (2012, p. 991), nesse contexto estamos vivenciando um processo em que as TIC simplificam o trabalho docente e os processos de formação, impactando também a própria concepção do que é ensinar e aprender. O deslocamento do léxico educacional dominante do ensinar (ou educar) para o aprender (aprendizagem) é uma expressão disso no plano ideológico.

A cisão dessa unidade complexa e dialética do ensino-aprendizagem, portanto, é um processo que já se expressava ideologicamente há bastante tempo antes da pandemia. Com esta, no entanto, ganhou vigoroso impulso, adquirindo materialidade mais ampla e extensa. A centralidade posta na *aprendizagem* traz consigo e reforça a dimensão técnica da formação, elevando as TICs ao centro do processo educativo e permitindo a secundarização ainda maior do trabalho docente vivo. Por isso, um termo chave dessa mudança, presente no pensamento dominante, é justamente acesso:

[...] a aprendizagem não mais como processo interno, deslocada para a condição de 'produto dado', a ser acessado. É a celebração de uma espécie de *aprendizagem sem ensino*: como 'autoaprendizagem' ou aprendizagem mediada pelas TIC, estas frequentemente representadas como dispensando a intervenção humana. (BARRETO, 2012, p. 992)

Quando a ênfase, por sua vez, começou a se descolar para o retorno às atividades presenciais, já não estava em questão o uso dessas tecnologias, mas sim a sua acomodação em novas formas compostas. Aliás, as pressões pelo retorno antes de qualquer perspectiva de encerramento da fase mais crítica da pandemia, era estratégico justamente por isso: forçar que essas composições variadas (abrigadas no chamado ensino híbrido), solidificassem o espaço conquistado durante o período de crise sanitária. Na interpretação da presidente da ANEBHI, Maria Inês Fini, o próprio sentido de híbrido é estrategicamente ampliado, afastando-o de sua compreensão como combinação entre ensino presencial e ensino não presencial.²¹

Vejam os que afirma Fini (2021) sobre a mudança brusca que se tornou possível com a pandemia:

Entre o período de uma sexta para uma segunda feira, a cena em que deveria acontecer a educação formal foi transferida da sala de aula para a sala de visita das famílias; os professores que eram os protagonistas dessa cena viraram coadjuvantes e as famílias passaram a um inusitado protagonismo. (FINI, 2021, grifo nosso)

A nosso ver, a defesa do ensino híbrido não revela algo novo na educação brasileira e mundial. Mas, antes de tudo, a intensifica num contexto em que um de seus pilares – o da introdução de tecnologias no processo educativo, com crescente substituição da força de trabalho docente – se massificou em escala inédita. Esse uso ampliado fetichiza ainda mais o trabalho docente, produzindo a ilusão pela qual o trabalho morto e materializado em toda a parafernália instrumental disponível, passa a ser visto quase como uma força natural a serviço das finalidades da educação. Ademais, como forma natural de modernização²²/inovação do ensino e, conseqüentemente, da formação das novas gerações, sempre contra o fantasma do tradicionalismo pedagógico. Abrigado sob esse fetichismo, não é raro vermos uma completa perda de precisão histórica, de onde emergem afirmações do tipo: a aprendizagem sempre foi híbrida.

Na ideologia do hibridismo, portanto, se joga luz sobre os problemas da aprendizagem, para secundarizar condições fundamentais para a organização do ensino; se reivindica o protagonismo das tecnologias, para apagar a centralidade do trabalho docente, das suas condições de realização, suas histórias de lutas organizadas e identidades de classe; fala-se em “impacto social” como eufemismo da privatização e dos negócios na educação, desmedidos sob a lógica capitalista, ora regida pela financeirização que se expande ao conjunto das políticas sociais.

²¹ Apesar de afirmar que não existe um “modelo” de educação híbrida, apontando para a sua construção necessária, Fini (2021) sugere um modelo para a educação básica em seu texto.

²² Ferrari (2005, p. 118) afirma que a “ideologia dominante contemporânea vem impondo a forma do fazer padronizado – digital e informacional – como único caminho do moderno”.

Como essa estratégia secundariza o elemento específico da docência e do trabalho de formação, subsumindo-o na forma social da escola e da sua organização hoje dominantes, abriu-se caminho para que as prioridades no debate sobre a transição ao ensino remoto e sobre o retorno às atividades presenciais, ocorressem sem que o principal – o problema da pandemia – tenha sido resolvido, sequer tenha sido tentado. Em caso de insucesso, porém, estaria aberto o caminho para a responsabilização de professores/as e demais profissionais da educação, vistos como incapazes de aproveitar esse suposto potencial, seja por resistência política, seja por incompetência técnica.

Foi nesse contexto trágico, portanto, que a reivindicação da educação como atividade essencial se viabilizou: uma mobilização ampla, que uniu governos, APH empresariais, setor privado educacional, mídia em geral, entre outros, em prol de uma educação apontada como essencial, mas que considerou colocar em risco seus profissionais e seu público; que secundarizou suas finalidades propriamente educativas.

MINTO, L.; GALZERANO, L. Education and pandemic: essential activity, superfluous purpose? *ORG & DEMO* (Marília), v. 22, n. 2, p. 39-58, Jul./Dez., 2021.

Abstract: This article analyzes how the conduction of education policies during the pandemic has been expressing fundamental changes in the scope of work and in the contemporary logic of capitalist accumulation, as well as a specific change in the educational field, which is projected more intensively and extensively in the flows of commodification and financialization of social policy. For this purpose, we analyze the ideological discourses that are being mobilized for the in-person activities return at schools, arguing about what would be the essential character of this activity. We also consider the context that these discourses are produced seeking to establish connections with changes that were already underway in the educational field. The hypothesis to be developed is that the pandemic contributes to expose a growing change in the purposes of education and school in contemporary capitalist society, especially in peripheral countries as Brazil.

Keywords: Education; Privatization; Remote Learning; Blended Learning; Edtech.

Resumen: Este artículo busca analizar la forma como la conducción de las políticas educativas, en el contexto de la pandemia, ha expresado, al mismo tiempo, cambios fundamentales en el ámbito del trabajo y de la lógica contemporánea de la acumulación capitalista, y un cambio específico en el campo educativo, proyectándolo de manera más intensa y extensiva en los flujos de mercantilización y financiarización de la política social. Por lo tanto, se analizarán los discursos ideológicos que se ha movilizó para el retorno a las actividades presenciales en las escuelas, apelando a lo que sería el carácter esencial de esta actividad. También se realizará un análisis contextualizado de estos discursos, buscando establecer conexiones con cambios que han estado en marcha en el ámbito educativo. La hipótesis central para desarrollar es que la pandemia contribuye para hacer explícito un cambio creciente en los propósitos de la educación y de la escuela en la sociedad capitalista contemporánea, especialmente en su configuración brasileña periférica.

Palabras clave: Educación; Privatización; Aprendizaje Remoto; Enseñanza Híbrida; Edtech.

REFERÊNCIAS

ABSTARTUPS; CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Mapeamento Edtech 2020**: investigação sobre as tecnologias educacionais brasileiras. Disponível em: <<https://abstartups.com.br/mapeamentos-edtech/>>. Acesso em: 20 set. 2021.

A CIÊNCIA PELA REABERTURA DAS ESCOLAS [manifesto assinado por pediatras de São Paulo e divulgado por meios eletrônicos]. São Paulo, 23 nov. 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/pediatras-assinam-carta-reabertura-escolas/>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA HÍBRIDA - ANEBHI. **Quem somos**. 2020. Disponível em: <<http://anebhi.com/sobre>>. Acesso em: 28 out. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO et al. **Posicionamento sobre o Parecer do CNE que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19**. Brasília, DF, 23 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/posicionamento-sobre-o-parecer-do-cne-que-trata-dareorganizacao-dos-calendarios-escolares>>. Acesso em: 29 out. 2020.

BARRETO, Raquel G. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, out./dez. 2012.

BELMONTE, Paula; VENTURA, Adriana. **Projeto de Lei nº5595 de 2020**. Dispõe sobre o reconhecimento da Educação Básica e de Ensino Superior, em formato presencial, como serviços e atividades essenciais. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node079eb410v1dgl18nyd7ekqwcqx2721936.node0?codteor=1954422&filenome=Tramitacao-PL+5595/2020>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRAGA, Ruy. A vingança de Braverman: o infotaylorismo como contratempo. In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (orgs.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 59-88.

BRASIL. Ministério da Educação. **COVID-19**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/33371-cne-conselho-nacional-deeducacao/90771>>. Acesso em: 22 out. 2020.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB Estudos n. 7** - Como o mercado de tecnologias educacionais se relaciona com a rede pública de ensino: uma radiografia da interação entre os dois setores e dos caminhos para aproximá-los. São Paulo: CIEB, 2021. E-book em pdf. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/04/CIEB-Estudos-7_web.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n. 15/2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 set. 2021.

DANTAS, André; PRONKO, Marcela. Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos. In: STAUFFER, Anakeila de Barros et al (orgs.). **Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/Pronera)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. p. 73-96.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERRARI, Terezinha. Homem informacional: falsa solução para o falso dilema homem-máquina. In: DEL ROIO, Marcos (org.). **A universidade entre o conhecimento e o trabalho: o dilema das ciências**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2005. p. 115-126.

FINI, M. I. Educação híbrida. **Blog da ANEBHI**. 23 abr. 2021. Disponível em: <<https://anebhi.org.br/index.php/2021/04/23/educacao-hibrida/>>. Acesso em: 15 set. 2021.

FIOCRUZ diz que Brasil vive pior momento da pandemia com 10% das mortes registradas no mundo. **G1**. Bem estar, Coronavírus, 11 mar. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/11/fiocruz-diz-que-brasil-vive-pior-momento-da-pandemia-com-10percent-das-mortes-registradas-no-mundo.ghtml>>. Acesso em: 20 set. 2021.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o Marxismo**. Rio de Janeiro, v.8, n.14, p. 15-35, jan.-jun. 2020.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

FRENTE CONTRA O ENSINO REMOTO/EAD NA EDUCAÇÃO BÁSICA/ENSINO SUPERIOR. **Sobre**. 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Frente-contr-a-Ensino-RemotoEaD-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sicaEnsino-Superior-102950284722936>>. Acesso em: 23 set. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Construindo caminhos: Orientações para um Planejamento Pedagógico alinhado à BNCC e aos novos currículos no contexto de COVID-19**. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/39BtY86>>. Acesso em: 28 out. 2020.

GALZERANO, Luciana S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. **Argumentum**. Vitória, ES, v. 13, n. 1, p. 123-138, jan.-abr. 2021. DOI: 10.47456/argumentum.v13i1.33045. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/33045>>. Acesso em: 23 set. 2021.

GALZERANO, Luciana S.; MINTO, Lalo W. Capital fictício e educação no Brasil: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, n. 47, p. 61-80, set/dez. 2018.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 6 (1930-1932). In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v.6

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

MANIFESTO Ocupar Escolas, Proteger Pessoas, Valorizar a Educação. 23 nov. 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2020/10/MANIFESTO-_OCUPAR-ESCOLAS-PROTEGER-PESSOAS-RECRIAR-A-EDUCACAO_2-1.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

MARQUES, J. Brasil foi o país que fechou escolas por mais tempo na pandemia, aponta levantamento. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 16 set. 2021. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,criancas-brasileiras-ficaram-mais-tempo-sem-escolas-diz-estudo-da-ocde,70003841408>>. Acesso em 20 set. 2021.

MENDES, Luiz Henrique. Na Alicerce, um reforço de US\$ 10 milhões para tirar o atraso escolar. **Valor Econômico**. Pipeline, São Paulo, 28 jun. 2021. Disponível em: <<https://pipelinevalor.globo.com/negocios/noticia/na-alicerce-um-reforco-de-us-10-milhoes-para-tirar-o-atraso-escolar.ghtml>>. Acesso em: 16 set. 2021.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “terceiro setor”. In: PERONI, V.; ADRIÃO, T. (orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 27-49.

MOVIMENTO ESCOLAS SEM LUTO/MOVIMENTO ESCOLAS EM LUTA. **Sobre**. 2021. Disponível em: <<https://x.facebook.com/escolaemluta/>>. Acesso em: 23 set. 2021.

MOVIMENTO FAMÍLIAS PELA VIDA. **Carta-manifesto**. 2021. Disponível em: <www.ivanvalente.com.br/2021/04/carta-manifesto-movimento-familias-pela-vida/>. Acesso em: 23 set. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Currículos de Educação Infantil e Ensino Fundamental alinhados à BNCC**. 15 set. 2021a. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef/>>. Acesso em: 20 set. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Novo Ensino Médio**. 17 set. 2021b. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-curriculo/>>. Acesso em: 20 set. 2021.

PAULO NETTO, José. Uma face contemporânea da barbárie. **Novos Rumos**. Marília, v. 50, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/3436/2657>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

PINASSI, Maria O. O lulismo, os movimentos sociais no Brasil e o lugar social da política. **Lutas Sociais**. São Paulo, n. 25/26, p. 105-120, 2. sem. 2010, 1. sem. 2011. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/neils/downloads/Vol.2526/maria-orlанда-pinassi.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

PRESTES, M. et al. Dez estados retomam aulas presenciais em fevereiro com reforço e distanciamento entre alunos. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 27 jan. 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/dez-estados-retomam-aulas-presenciais-em-fevereiro-com-reforco-e-distanciamento-entre-alunos.shtml>>. Acesso em: 20 set. 2021.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (orgs.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13399>>. Acesso em: agosto de 2020.

QUINTELLA, I.; ROMANI, L.; VIDIGAL, V. Educação é atividade essencial. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 26 jan. 2021. Opinião, Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/educacao-e-atividade-essencial.shtml>>. Acesso em 20 set. 2021.

REIMERS, F.; SCHLEICHER, A. **A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020**. 2020. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020>. Acesso em: 23 out. 2020.

ROBERTSON, Susan. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, mai./ago. 2012.

SAAVEDRA, J. **Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic**. 30 mar. 2020. Disponível em: <<https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>>. Acesso em: 23 out. 2020.

SHIROMA, E.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho necessário**. Niterói, v. 17, n. 34, set./dez. 2019.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 35, supl.1, 30 mai., p.1-17, 2019.

WOLF, G. Brasil já tem mais de 700 startups de educação. **Terra**. Inovação. 09 out. 2019. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/tecnologia/inovacao/brasil-ja-tem-mais-de-700-startups-de-educacao,f1156f618e455d9c7c715ab367d34370g41om9y1.html>>. Acesso em: 29 out. 2020.

THE WORLD BANK GROUP. **Digital Technologies in Education**. Washington, DC, 30 dec. 2020a. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/en/topic/edutech>>. Acesso em: 24 out. 2020.

THE WORLD BANK GROUP. **Learning Poverty**. Washington, DC, 15 out. 2019. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>>. Acesso em: 23 out. 2020.

THE WORLD BANK GROUP. **Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?** Washington, DC, 02 abr. 2020b. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-p, Dolicy-covid-19-coronavirus-pandemic>>. Acesso em: 27 out. 2020.

UNESCO; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND; WORLD BANK; WORLD FOODPROGRAMME. **Marco de ação e recomendações para a abertura de escolas**. Paris, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373348_por>. Acesso em: 23 out. 2020.

Submetido em: 23/09/2021

Aceito em: 24/11/2021