

O “novo normal” da covid-19 - Quando o emergencial se transforma em política educacional

The “new normal” of covid-19
- When the emergency becomes
educational policy

Juliana Argollo*
Nívea Vieira**

DOI: <https://doi.org/10.4322/principios.2675-6609.2020.160.011>

Sérgio Lima/Poder360



Escola pública fechada em Brasília depois de decreto do governador

RESUMO

Este artigo analisa os impactos da pandemia da covid-19 sobre a escola pública brasileira. Partimos do entendimento de que essa tragédia humanitária está inserida no quadro de crise orgânica do capitalismo que vem destruindo paulatinamente as políticas sociais, deteriorando as condições de vida da classe trabalhadora e devastando o mundo natural. O objetivo deste estudo é analisar como o poder público tem se posicionado diante do fechamento, necessário, das escolas, e como a estratégia do ensino remoto se transformou em senso comum e foi incorporada por agências do Estado e organizações da sociedade civil. Foram utilizados como fontes de referência neste artigo os pareceres e as notas emitidas pelos organismos internacionais — Grupo Banco Mundial, OCDE, Unicef e Unesco —, além dos estudos do Movimento Todos pela Educação e do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) sobre a situação das escolas durante a pandemia. O arcabouço teórico metodológico desenvolvido pelo marxista italiano Antonio Gramsci ajudou a problematizar a atuação de frações empresariais no âmbito da formulação do “ensino remoto” enquanto estratégia de manutenção das aulas durante o isolamento social e na defesa de um plano de retorno às aulas, ainda que a vacina não tenha sido criada. Concluiu-se que tanto o projeto de ensino remoto quanto o plano de retorno às aulas compõem um conjunto de estratégias promovidas pelas frações dominantes que visam recompor-se da crise orgânica do capitalismo e ao mesmo tempo aprofundar a ofensiva do capital sobre a educação pública no país.

Palavras-chave: Pandemia. Mercantilização. Política educacional.

ABSTRACT

This article analyzes the impacts of the covid-19 pandemic on the Brazilian public school. We start from the understanding that this humanitarian tragedy is part of the framework of the organic crisis of capitalism that has been gradually destroying social policies, deteriorating the living conditions of the working class and devastating the natural world. The aim of this study is to analyze how the government has positioned itself in the face of the necessary closure of schools and how the strategy of remote education has become common sense and has been incorporated by state agencies and civil society organizations. As sources of reference in this article, the opinions and notes issued by international organizations — The World Bank, OECD, Unicef and Unesco — were used, in addition to the studies of the All for Education Movement and the Innovation Center for Brazilian Education (Cieb), on the situation of schools during the pandemic. The theoretical methodological framework developed by the Italian Marxist Antonio Gramsci helped to problematize the performance of business fractions within the scope of the formulation of “remote teaching” as a strategy for maintaining classes during social isolation and in the defense of a return to school plan, even though the vaccine has not been created. It was concluded that both the remote education project and the plan to return to classes are part of a set of strategies promoted by the dominant fractions that aim to recover from the organic crisis of capitalism and at the same time deepen the capital offensive on public education in the country.

Keywords: Pandemic. Commercialization. Educational politics.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo de analisar os efeitos da pandemia causada pela covid-19 no âmbito da reconfiguração do ensino nas instituições escolares de todo o país, destacando as consequências deletérias da adesão ao ensino remoto pelos sistemas e redes públicos e privados. Em específico, analisa as correlações de forças no interior da sociedade civil e da sociedade política, evidenciando as decisões do governo ante a necessidade imperiosa de isolamento social e, portanto, de fechamento das escolas.

Para compreender essa conjuntura política no âmbito da democratização, ou não, da educação pública, foi utilizado como metodologia o levantamento de documentação que comprova a articulação entre as decisões do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as “orientações” dos organismos internacionais e aparelhos da sociedade civil brasileira que por décadas atuam no projeto de “reforma” da educação e na consolidação da modalidade de ensino a distância nas redes de ensino. Em tempos de crise, as orientações do CNE foram repaginadas, de modo a ampliar a penetração dos empresários na política educacional e a precarizar ainda mais as condições de trabalho dos profissionais da área.

A fim de esclarecer como as políticas públicas estão sendo construídas e executadas na atual conjuntura, será abordado a seguir um breve debate sobre a natureza de poder em nossa formação social contemporânea que ajudará na compreensão da atuação das frações da classe dirigente para imprimir seus interesses particulares na sociedade civil e no interior da sociedade política, travestindo sua visão de mundo em demandas aparentemente universais.

2. O ESTADO AMPLIADO BRASILEIRO E A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA NA PANDEMIA

Agências do Estado e aparelhos privados de hegemonia, que atuam como porta-vozes dos empresários no Brasil, vêm atuando sistematicamente na construção do consenso de que a pandemia é uma tragédia de ordem natural e estaria criando oportunidades para a invenção de uma nova forma de viver, de trabalhar e de se relacionar. Diferentemente desse pensamento, entendemos a pandemia da covid-19 como parte constitutiva de um modo de produção deletério que agudizou o histórico desmonte dos serviços públicos, a destruição do mundo natural, o aumento sem precedente da exploração da classe trabalhadora e o extermínio em massa das populações indígenas, quilombolas, negras e periféricas.

1 As categorias Estado ampliado e aparelho privado de hegemonia compõem o arcabouço teórico desenvolvido pelo marxista italiano Antonio Gramsci visando entender as relações de poder no capitalismo moderno. De acordo com o intelectual, as frações que dirigem o Estado moderno precisam educar amplas massas populares por meio de uma pedagogia que legitime essa dominação. Essa pedagogia é desenvolvida por organizações, ou aparelhos, criados com a finalidade de organizar o consenso e transformar interesses particulares em universais. Dentre as organizações que cumprem esse papel, o autor destaca as escolas, as igrejas, os meios de comunicação, os partidos e outras organizações articuladas à classe dominante. Cf. GRAMSCI, 1999.

Em recente *live* organizada pela TV Boitempo no YouTube, o professor e pesquisador Ricardo Antunes, referência no campo da sociologia do trabalho, citou dados que revelam a trágica situação dos trabalhadores às vésperas da pandemia. Como nos informa o sociólogo, em fevereiro de 2020 tínhamos 40 milhões de homens e mulheres brasileiros na informalidade e 13 milhões compondo a massa de desempregados. Ou seja, antes mesmo de a tragédia globalizada afetar o Brasil, já vivíamos este quadro caótico de depreciação de nossa força de trabalho.

O pesquisador compreende a pandemia da covid-19 como o resultado de um tripé destrutivo que combina capital financeiro, neoliberalismo primitivo e revolução técnica e científica informacional. Longe de trazer melhoras para a vida da humanidade, essa “revolução” tecnológica serve para expandir os lucros dos donos do capital e provocar uma transformação brutal no mundo do trabalho, tornando todos os trabalhadores meros prestadores de serviço (ANTUNES; SOUZA, 2020).

Nesse contexto, um novo conjunto de ideias começou a ser difundido por diferentes organizações sociais, auxiliando as frações dominantes a “naturalizar” a visão de que estamos diante de um “novo normal” e de uma nova cultura do trabalho, que supostamente alia o aumento da produtividade com a diminuição do tempo de trabalho.

Aproveitando-se da fragilidade dos trabalhadores e do enfraquecimento dos movimentos sociais dos subalternos no período da pandemia, o Estado ampliado brasileiro, formado por agências do Estado restrito e agências da sociedade civil, vem construindo uma nova pedagogia da hegemonia substanciada na ideia de que o “Brasil não pode parar” e na defesa de que a saída deste estado de agonia está na filantropia empresarial e no trabalho voluntário. Para entender a naturalização deste estado de barbárie, este estudo recorreu ao arcabouço teórico do pensador marxista italiano Antonio Gramsci, que nos brinda com uma importante reflexão sobre a ossatura do Estado nas sociedades modernas (GRAMSCI, 1999).

As políticas públicas não são impostas ao país por organismos multilaterais sem mediação, tampouco foram implementadas por um Estado burocrático, independente e sobreposto aos interesses de uma sociedade civil frágil e impotente. O Estado, em sua condição moderna, não é nem “sujeito” que opera acima dos conflitos que caracterizam a sociedade nem se reduz a mero instrumento de uma classe social. O Estado se define na correlação de forças estabelecida socialmente entre as classes sociais e as frações de classe (POULANTZAS, 1980).

Em uma conjuntura democrática, o Estado, mesmo no capitalismo dependente, inclui tanto as agências estatais (ministérios, secretarias, conselhos, câmaras), organizadas na sociedade política, quanto a sociedade civil, dimensão em que as classes sociais difundem seus aparelhos privados de hegemonia (COUTINHO, 2011). Estes últimos são responsáveis pela construção da hegemonia, no sentido de garantir a dominação pelo consenso e pela conquista da adesão.

O Estado ampliado, segundo Mendonça (2010), mais do que uma categoria ou um conceito que rompe com a falsa dualidade entre Estado e sociedade, fornece

uma importante chave metodológica para investigação. Compreende-se que as políticas públicas produzidas no interior do Estado resultam, portanto, da correlação de forças entre as frações de classe em permanente disputa e produção de consensos provisórios, tanto no interior da sociedade civil quanto nas agências da sociedade política onde buscam dirigir, de forma privada, a execução do fundo público. As políticas públicas, incluindo aquelas direcionadas à educação, resultam de disputas constitutivas da sociedade civil que se estendem ao interior da sociedade política e que, por sua vez, segundo Poulantzas (1980), podem reforçar posições conquistadas na luta política.

Compreendemos a sociedade civil como um espaço de permanente disputa pela hegemonia. Nesse sentido, o conceito de hegemonia serve de instrumento para pensar como as frações que detêm o poder conseguem manter o domínio, sem impedir de forma direta e imediata as manifestações dos grupos contrários aos seus interesses. Na luta pela conquista da hegemonia, típica da sociedade moderna, uma das táticas de neutralização das forças opositoras se traduz na busca incessante da adesão dos intelectuais orgânicos (individuais e coletivos) da classe trabalhadora para seu projeto global de construção da trama social.

A atual fase da crise orgânica do capital, sobressaltada pela pandemia do novo coronavírus, tornou mais evidentes as contradições entre capital e trabalho. Diante dessa crise a burguesia viu-se na necessidade de repensar a sua estratégia de dominação. Sob o argumento de evitar o colapso econômico, o bloco no poder civil tem elaborado um conjunto de ações que envolvem a construção de um arcabouço ideológico que ajuda a forçar a incorporação das novas tecnologias às ocupações laborais e a reabertura precoce das atividades econômicas. Como nos lembra Gianni Fresu:

O capitalismo não existe por causa da objetividade implacável de suas leis, assim como jamais será superado única e exclusivamente por causa de suas contradições internas. Esse modo social de produção sobrevive à sucessão de suas crises devastadoras não pela inegável eficiência econômica de seus equilíbrios, mas porque os homens o mantêm vivo mesmo através de terapias intensivas e, se necessário, por meio de involuções autoritárias (a era do fascismo). Isso porque o capitalismo (além da dominação) não é apenas economia, é também política, filosofia, relações hegemônicas, ou seja, um formidável arsenal capaz de transfigurar a realidade (dando a aparência de universalidade a certos interesses particulares) a ponto de tornarem-se a miséria e a exploração “consensualmente” aceitas pelo miserável e pelo explorado (FRESU, 2020).

A escola pública, instituição fundamental para a transformação da visão de mundo das frações dominantes em senso comum, há décadas se tornou alvo prioritário da ofensiva do capital. Com a situação de pandemia, as organizações empresariais

A ideologia do “novo normal” chegou à educação brasileira a partir das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para o fechamento das escolas. Nesse ínterim, duas estratégias começaram a ser reproduzidas por aparelhos midiáticos, agências do Estado restrito e movimentos que se colocaram como porta-vozes da educação brasileira: a adoção do ensino remoto e a reabertura das escolas

nacionais e internacionais ampliaram seus esforços para aprofundar a mercantilização da educação e neutralizar um projeto verdadeiramente transformador.

A ideologia do “novo normal” chegou à educação brasileira a partir das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para o fechamento das escolas. Nesse ínterim, duas estratégias começaram a ser reproduzidas por aparelhos midiáticos, agências do Estado restrito e movimentos que se colocaram como porta-vozes da educação brasileira: a adoção do ensino remoto e a reabertura das escolas.

Essas “soluções”, supostamente construídas para amenizar os efeitos da pandemia sobre os estudantes, foram inspiradas nas orientações dos organismos internacionais que historicamente dirigem a política educacional nos países capitalistas periféricos. Com auxílio de organizações nacionais, essas orientações penetram no senso comum, transformam as desigualdades sociais em um fenômeno natural e vêm garantindo um ambiente relativamente tranquilo para a expansão dos lucros dos empresários.

3. AS ORIENTAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA MITIGAÇÃO DA CRISE DA COVID-19

Quando a OMS recomendou o isolamento social como principal estratégia para o controle da contaminação pelo novo coronavírus, organismos internacionais ligados ao grande capital formularam estudos e guias difundindo orientações padronizadas para secretarias de educação dos países que compõem a periferia do capitalismo. Antes de apresentar o conjunto de estratégias que mitigariam os efeitos da

pandemia, os documentos supracitados apresentaram diagnósticos sobre a situação desoladora dos estudantes “vulneráveis” no período pandêmico. De modo geral, as orientações destacaram: a interrupção da aprendizagem, problemas com a nutrição e a proteção das crianças e jovens, falta de preparo dos pais para a educação das crianças em casa, falta de acesso à tecnologia e à conexão de internet, lacuna com o cuidado das crianças, altos custos econômicos, aumento das taxas de evasão escolar e aumento das desigualdades educacionais.

Na esteira do fechamento das escolas, a virtualização do ensino foi identificada como solução para “evitar a interrupção da educação”. No entanto, diante da constatação da falta de uma democracia digital nos países de capitalismo dependente², fruto da brutal desigualdade social, a saída apontada pelos principais difusores da pedagogia da hegemonia foi a adoção de uma versão piorada da modalidade de ensino a distância (EaD) que ficou conhecida como ensino remoto, ou ensino híbrido.

O grupo Banco Mundial (BM)³ foi um dos pioneiros nesse debate. Em 25 de março de 2020 essa instituição publicou uma nota com orientações preliminares para “mitigar” os efeitos da crise de covid-19 sobre a escola pública e em especial sobre os alunos “vulneráveis”. A nota de quatro páginas, intitulada “Políticas educacionais na pandemia da covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?”, anunciou a necessidade de repensar o retorno às atividades presenciais, mesmo em um cenário em que a vacina não tivesse sido criada.

De acordo com o grupo, o fechamento da escola poderia significar interrupção do processo de aprendizagem, principalmente para crianças com alta vulnerabilidade, inclusive causando o aumento da fome, tendo em vista a realidade de muitas famílias que contam com a merenda escolar para suprir a carência de recursos.

A recomendação apontava como solução provisória para essa situação a adoção da modalidade educação a distância para o ensino fundamental e para o ensino médio. No entanto, reconhecendo a falta de acesso dos estudantes às ferramentas digitais, o grupo recomendou uma espécie de hibridismo que mesclava tecnologia e uso de materiais pedagógicos não digitais. A entidade afirmou nesse documento que o apoio efetivo aos docentes seria crucial na transição para o ambiente de EaD, sendo necessária a formação continuada e o uso de instrumentos de monitoramento das atividades realizadas pelos alunos. O estudo também demarcou a necessidade de os

2 A categoria de “capitalismo dependente” aqui utilizada tem por referência os estudos desenvolvidos por Florestan Fernandes sobre a natureza singular da “revolução burguesa” no Brasil. Segundo o autor, uma das especificidades dos países de capitalismo dependente é o processo de acumulação dual do capital, o que leva à sobre-exploração da classe trabalhadora pelas elites dirigentes locais, estas últimas associadas às frações dirigentes das nações centrais do sistema capitalista (FERNANDES, 2020).

3 O Banco Mundial foi criado após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, com o objetivo inicial de reconstituir as economias dos países que sofreram os impactos da guerra. Posteriormente, o banco passou a dirigir a política econômica dos países da periferia do capitalismo e garantiu o alinhamento destes ao bloco capitalista. A partir da década de 1990, com o fim do bloco soviético e a crise orgânica do capital, o organismo reconheceu a educação como campo estratégico para recomposição da dominação burguesa. Desde então, o Banco Mundial e outros organismos internacionais portadores da visão de mundo dominante vêm formulando as diretrizes para “reformular” a educação dentro de parâmetros do projeto societário neoliberal.

gestores considerarem formas de habilitar a conectividade e o acesso a dispositivos já disponíveis nos domicílios ou nas escolas, como celulares, computadores e *tablets*.

Com essa nota, o BM abriu um cardápio de oportunidades para os empresários interessados em adensar sua penetração nas redes públicas de ensino brasileiras. Além da contratação das grandes plataformas digitais para promover o ensino virtual, a adaptação da modalidade de ensino a distância proposta pelo banco garantiu às frações empresariais locais que não atuam diretamente no mercado das novas tecnologias a possibilidade de ampliar a venda de *kits* pedagógicos e de cursos para formação de gestores e docentes.

A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)⁴ também organizou pesquisas e materiais para educar os gestores públicos na tomada de decisões no contexto da pandemia. A organização também produziu uma pesquisa sobre a situação escolar em mais de 90 países, incluindo o Brasil, com o título “Um roteiro para guiar a resposta educacional à pandemia da covid-19 de 2020”. Esse material pedagógico foi redigido pelo professor Fernando Reimers, diretor da Iniciativa Global pela Inovação da Educação da Universidade Harvard, e pelo estatístico alemão Andreas Schleicher. Nesse manual, esses pesquisadores pontuaram algumas questões gerais definidas por outros organismos multilaterais, como: 1) criação de um comitê responsável para definir respostas à pandemia, composto por educadores, gestores e representantes das áreas tecnológicas; 2) definição de princípios que norteariam as estratégias; 3) implementação de um mecanismo de comunicação contínua com a área de saúde; 4) identificação dos meios de oferta das atividades remotas para os estudantes; 5) busca de canais alternativos para que os estudantes tenham acesso às atividades remotas; 6) busca de mecanismos de apoio a professores e familiares (OCDE, 2020).

Como se pode perceber na primeira fase da pandemia no Brasil, a OCDE também defendeu a adoção de estratégias *on-line* para mitigar os efeitos do fechamento das escolas sobre os estudantes. Por meio desse guia, mais robusto que a nota emitida pelo Banco Mundial, a entidade também sugeriu a flexibilização dos dias letivos e dos fundos e regulamentos e a reorientação das metas curriculares. Destacando, igualmente, a ideia de que a pandemia geraria a “oportunidade” de estreitar a relação entre escola e família, e a de ampliar o quadro docente com a incorporação dos responsáveis ao corpo de funcionários após a superação da crise.

A parceria entre entidades públicas e privadas para o fomento do ensino *on-line* também foi incluída. Assim, como na orientação do Banco Mundial, a OCDE defendeu a introdução de tecnologias e outras soluções inovadoras, bem como um aumento na autonomia dos estudantes para gerenciar seu próprio aprendizado.

4 A OCDE foi criada em 1948 e reestruturada, em 1961, com o objetivo declarado de fomentar o comércio mundial. Assim como o Banco Mundial, a OCDE vem promovendo a cultura de que a educação precisa atuar de forma cooperativa com os interesses do grande capital. A OCDE é responsável pelo Programme for International Student Assessment (PISA), um sistema trienal de avaliação padronizada para estudantes na faixa dos 15 anos que em 2018 abrangeu 600 mil estudantes de 79 países.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)⁵ também compõe o complexo pedagógico internacional responsável pela formulação e difusão da “nova” pedagogia da hegemonia criada na pandemia. Em ação complementar às recomendações do Banco Mundial e da OCDE, o Unicef publicou em 27 de agosto de 2020 um estudo que objetivou apontar os limites e as possibilidades da adesão à modalidade de aprendizagem remota.

Esse estudo foi sistematizado através da chamada “Covid-19: pelo menos um terço das crianças em idade escolar não consegue acessar o ensino a distância durante o fechamento das escolas”, na qual o Unicef explicita seu posicionamento em relação à elaboração de um plano de retorno às salas de aula, estabelecendo um conjunto de ditas “soluções” cabíveis para minimizar esse quadro de desigualdade e de exclusão digital acentuado pelas medidas de contenção da covid-19.

Conforme verificado em relatório elaborado pelo Unicef, “para pelo menos 463 milhões de crianças cujas escolas fecharam devido à covid-19, não existiu a aprendizagem remota” (COVID-19..., 2020). De acordo com o mesmo estudo, “no auge dos bloqueios nacionais e locais, quase 1,5 bilhão de crianças em idade escolar foram afetadas pelo fechamento de escolas” devido à não generalização da aprendizagem remota. Inclusive, “mesmo quando as crianças têm a tecnologia e as ferramentas em casa, elas podem não ser capazes de aprender remotamente por meio dessas plataformas devido a outros fatores”.

Nessa linha argumentativa sistematizada pelo Unicef, para minimizar os danos nos processos de ensino-aprendizagem das crianças seria necessário que os governos promovessem “a abertura segura das escolas” e, concomitantemente, canalizassem os investimentos públicos e privados para financiar a inclusão digital. Para o Unicef, ao articular essas medidas os países conseguiriam garantir o direito à aprendizagem, ao “alcançar todas as crianças com aprendizagem remota” (COVID-19..., 2020).

Com base nesse diagnóstico, ratifica-se a “orientação” do Banco Mundial segundo a qual as horas de ensino não presenciais devem ser compensadas por intermédio da adesão dos sistemas de ensino a essa “modalidade de aprendizagem”, dando-se aos processos pedagógicos, após a reabertura das escolas, uma aparência de continuidade. E para localidades onde o fechamento das escolas se estendesse por um longo período e a reabertura não fosse possível ou se interrompesse, a única saída traçada seria a expansão do acesso à aprendizagem a distância como forma de “resistir a crises futuras” (COVID-19..., 2020).

Como exposto, a alternativa anunciada pelo Unicef e incorporada pelas frações dirigentes locais, como o caso dos atos normativos do Conselho Nacional de Educação, também aposta na expansão da virtualização do ensino em todos os níveis da educação básica (no sentido de uma aprendizagem compensatória), especialmente

5 O Unicef é um órgão das Nações Unidas criado em 1946 com o objetivo declarado de funcionar como fundo emergencial para ajudar as crianças vítimas de situação de guerra. Com o tempo, a entidade voltou-se para ações dirigidas à mitigação dos efeitos do capitalismo sobre as crianças das frações subalternas no mundo, em especial na periferia do capitalismo.

Essa medida que se quer emergencial é estrategicamente construída com o objetivo de garantir o direito à aprendizagem para “todas” as crianças e estudantes; porém, encobre um discurso que secundariza a centralidade da mediação entre professor e aluno em um contexto, excepcional, de crise sanitária causada pela propagação letal da covid-19 em escala global

para os grupos mais vulneráveis. Isso a despeito das contradições e das desigualdades intensificadas com a adesão ao ensino remoto, inclusive por parte daqueles que têm acesso à tecnologia e aos insumos digitais, como constatado em estudos do próprio Unicef.

Essa medida que se quer emergencial é estrategicamente construída com o objetivo de garantir o direito à aprendizagem para “todas” as crianças e estudantes; porém, encobre um discurso que secundariza a centralidade da mediação entre professor e aluno em um contexto, excepcional, de crise sanitária causada pela propagação letal da covid-19 em escala global. E, tacitamente, também faz a apologia das supostas virtualidades das plataformas digitais e das metodologias de gestão, cujo objetivo é garantir os resultados de aprendizagem nos sistemas nacionais de ensino mediante o “monitoramento em tempo real dos resultados da educação, incluindo avaliações de aprendizagem formativa”.

Pensando na possibilidade de “crises futuras” em relação ao fechamento parcial e contínuo das escolas, o Unicef elaborara um “chamado para a ação” que incita os governos a intensificarem a “contrarreforma”⁶ nos sistemas educacionais. A

6 Com base no desenvolvimento teórico de Antonio Gramsci sobre os processos de revolução e restauração intrínsecos aos dinamismos da ordem capitalista e burguesa, Coutinho (2008) caracteriza o processo de “contrarreforma” como o momento em que as elites dominantes forjam novas mediações nas relações político-econômicas de dominação como estratégia para a manutenção dos elementos da velha ordem. No entanto, o autor destaca que nesses momentos de “restauração” os setores hegemônicos “buscam apresentar-se também como reformadores, não se definindo como um movimento restaurador”. No setor educacional compreendemos que o processo de contrarreforma se iniciou na década de 1990, especialmente com as políticas elaboradas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, quando esse ex-presidente contextualizou a agenda educacional elaborada pelos organismos educacionais, acordado com a proposta de avaliações externas, de racionalidade financeira e de focalização da política educacional, entre outras medidas.

proposta dessa campanha é combinar o modelo híbrido do ensino presencial com a modalidade remota antes e depois da pandemia.

Na concepção do Unicef, uma das virtualidades dessa combinação é “aumentar as opções para entrega de aprendizagem remota e facilitar respostas mais rápidas ao fechamento de escolas”, uma vez que essa medida, que se quer preventiva e emergencial, tem o benefício de forjar uma “oportunidade sem precedentes de alcançar crianças e jovens fora da escola”.

Todavia, dois são os fatores imprescindíveis para dinamizar a eficiência das plataformas de aprendizagem remota. O primeiro deles diz respeito à necessidade de robustos investimentos em infraestrutura para modernizar os métodos de entrega dos resultados educacionais, e o segundo, à ausência de conhecimento técnico-operativo por parte dos professores e gestores para “gerenciar com eficácia as salas de aula virtuais”.

Ao plano de retorno proposto pelos organismos internacionais subjaz uma agenda de “contrarreforma” nos sistemas nacionais de ensino cujo objetivo é dinamizar o controle e o monitoramento dos processos de ensino-aprendizagem. Por esse motivo é fundamental transferir a centralidade da relação dialógica e pedagógica entre professor e aluno para as tecnologias de informação e canalizar uma significativa parcela do fundo público para investimentos em infraestrutura, sob um discurso que propõe “eliminar” a exclusão digital e garantir os resultados de aprendizagem por meio do desenvolvimento da equidade educacional.

Como estratégia de construção de consenso em torno das principais diretrizes dessa “contrarreforma”, o Banco Mundial, a Unesco e o Unicef criaram a Coalizão Global de Educação, para apoiar os governos no fortalecimento do ensino a distância e para facilitar o planejamento para a reabertura das escolas. A orientação dessas organizações multilaterais é realizar uma abertura escalonada e concentrar os programas educacionais em processos de “recuperação para compensar o tempo perdido de aprendizagem”, ao fortalecer as práticas de ensino a distância combinadas com as presenciais.

Como assinalado em documento (Unicef, 2020b), é necessário “implementar programas de recuperação em larga escala [...] com foco na alfabetização e no numeramento para crianças em idade da educação primária”; incluir modelos de educação acelerada de modo paralelo aos sistemas de ensino “para integrar crianças anteriormente fora da escola”; e “estabelecer ou atualizar padrões de equivalência e reconhecimento oficial para caminhos alternativos de aprendizagem”.

Sobre esse aspecto enfatiza-se que é primordial desenvolver nos professores habilidades que os capacitem a trabalhar com as demandas comportamentais, cognitivas e subjetivas das crianças e dos adolescentes. Para tanto, os organismos internacionais recomendam a execução de programas de formação continuada que estejam voltados para as necessidades básicas socioemocionais, ou seja, de “atenção psicossocial (Smaps) dos estudantes”. E, conforme especificado, o financiamento e o apoio

aos sistemas e às instituições de ensino deverão ser bem articulados com uma política de “capacitação e treinamento dos professores em ensino a distância” para que eles saibam operar as plataformas móveis.

A aparente alternativa criada para amenizar os danos aos estudantes logo se revelou uma estratégia do grande capital para inventar um mundo pós-pandêmico com um quadro de privatização dos serviços, exploração e restrição de direitos trabalhistas muito mais intenso. Como demonstram recentes pesquisas, a pandemia abriu a porteira da educação pública para as grandes empresas de tecnologia informacional e para as empresas que há muito disputam a política educacional.

As orientações desses e de outros organismos internacionais formuladores da pedagogia da hegemonia precisaram ser mediadas por organizações nacionais que são responsáveis pela educação da sociedade conforme essa concepção de mundo e capazes de transformá-la em verdades históricas universais. No Brasil, inúmeras organizações cumprem o papel de ajudar a cimentar a ideologia dominante em nossa sociedade.

4. A ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EMPRESARIAIS BRASILEIROS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Os aparelhos empresariais, construtores da hegemonia no Brasil, vêm traduzindo as orientações dos organismos multilaterais, mediando conflitos intraclasses e adaptando aquelas diretrizes à realidade brasileira. Neste período da pandemia, grandes frentes foram organizadas por movimentos sociais empresariais para ampliar o controle do capital sobre a escola pública e sobre seus trabalhadores e estudantes. O movimento Todos pela Educação (TPE), o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) e a Plataforma Negócios pelo Futuro são os conglomerados que representam as empresas do mercado informacional e que estão protagonizando esse processo. Em razão dos limites deste artigo, serão analisadas nesta seção apenas as frentes que representam as frações empresariais que estão no bloco que dirige a política educacional há mais tempo.

O movimento social empresarial TPE, fundado em 2006, é uma coalizão que reúne organizações empresariais representantes de diversas frações da classe dominante. Há décadas essas frações investem em aparelhos voltados para a intervenção na política educacional. Dentre as agências que estão reunidas nesse movimento, destacam-se: Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Vale, Gol, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Península, Instituto MRV e família Kishimoto, dentre outros. Entre os apoiadores, destacam-se: Burger King, Editora Moderna, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Roberto Marinho etc.

Cumprindo seu papel de dirigente da política educacional brasileira, esse movimento foi um dos primeiros a se manifestar como porta-voz da escola pública e levan-

tar a bandeira do ensino remoto neste contexto de pandemia. Logo após a publicação da supracitada nota do Banco Mundial, o programa Roda Viva, da TV Cultura, recebeu a presidente do TPE, Priscila Cruz, em 13 de abril de 2020. Assim como a nota do Banco Mundial, a intelectual reconheceu a falta de infraestrutura para implantação da EaD, a questão candente dos excluídos digitais, a falta de familiaridade dos professores com a tecnologia etc., insistindo que o problema do Brasil não seria a concentração de renda e sim as “desigualdades de oportunidades educacionais”.

Com esse ensejo, Priscila Cruz defendeu a adoção de uma tecnologia precária em nome da situação emergencial, sugerindo a parceria das empresas de telecomunicação, o uso de material impresso e a aproximação da escola com as famílias. Ciente de que se trata da defesa de uma estrutura altamente precária, a intelectual dos empresários substituiu a proposta de EaD pela recomendação da denominada educação remota.

Além dessa entrevista, a coalizão de empresários articulou um conjunto de ações para difundir seu projeto de educação para a pandemia tanto no bojo da sociedade civil como no interior da sociedade política. No dia 7 de abril o TPE reuniu mais 80 organizações da sociedade civil para debater de forma remota o voluntariado na pandemia. No dia seguinte, promoveu um debate virtual, juntamente com o Banco Mundial e o Conselho Nacional de Educação, com o tema “A educação frente à pandemia”. Em 14 de abril, a entidade reuniu gestores e especialistas da educação para debaterem a importância de mitigar prejuízos causados pelo ensino a distância durante a crise e na volta às aulas. Dois dias após essa reunião, organizou um debate virtual com o Conselho Nacional de Educação para discutir a regulação da gestão escolar durante a pandemia. Também foram realizados estudos e pesquisas para “orientar” os gestores municipais e estaduais na adesão ao ensino remoto das respectivas redes de ensino.

Outra frente que vem atuando sistematicamente na introdução de novas tecnologias nas redes de ensino do Brasil é o Cieb. Esse conglomerado de instituições empresariais foi criado em 2016 com o objetivo de formular políticas públicas, desenvolver conceitos, produzir ferramentas e articular os empresários com as escolas. A frente realiza estudos com apoio de especialistas, defendendo o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), além de prestar consultoria a gestores nas tomadas de decisão sobre investimentos em tecnologia educacional.

A governança dessa frente está dividida entre representantes dos empresários e do Estado restrito. A presidência do conselho administrativo é exercida pelo Instituto Natura, e os demais conselheiros são: Fundação Telefônica Vivo, Instituto Península, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Inspirare, membros do Conselho Nacional de Educação, Movimento Brasil Digital, Fundação Itaú Social, entre outros.

Antes do contexto da pandemia, o Cieb havia produzido um conjunto de iniciativas para dirigir empresários e agências administrativas do governo no processo de implementação do ensino remoto. Dentre as iniciativas, destaca-se a elaboração dos seguintes estudos: 1) “Aquisição de tecnologia educacional pelo setor público:

entraves e caminhos para estimular o ecossistema educacional” (2015); 2) “Inovação aberta em educação: conceitos e modelos de negócios” (2016); 3) “Fontes de financiamento para programa e política de tecnologia educacional” (2016); 4) “Política de tecnologia na educação brasileira: histórico, lições aprendidas e recomendações” (2016); 5) “Modelos e curadoria de recursos digitais” (2017); 6) “Compras governamentais e inovações” (2018).

Durante a crise sanitária o grupo intensificou a produção de material e as ações sobre as secretarias estaduais e municipais. Também organizou o estudo “Estratégias de aprendizagem remota: como adotar estratégias de aprendizagem remota nas redes públicas de ensino para dar continuidade às aulas, promover o ensino híbrido e ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes”.

Nesse manual, o conglomerado indicou a necessidade de esforços das secretarias de educação para estender tais diretrizes por longos meses após a retomada das aulas presenciais, considerando ser preciso compensar as horas letivas e os conteúdos curriculares não trabalhados a fim de evitar um aprofundamento das desigualdades educacionais. A permanência do ensino híbrido no período pós-pandemia também foi destacada nesse roteiro.

Ressaltando o *slogan* dos empresários e do governo, “A economia não pode parar!”, o Cieb adotou o lema “A aprendizagem não pode parar!”. Logo no início de abril, a frente pesquisou 3.032 secretarias de educação (3.011 secretarias municipais e 21 secretarias estaduais de educação). Nessa investigação, o Cieb avaliou as estratégias adotadas pelas secretarias de educação para manter a aprendizagem dos estudantes durante o período do isolamento social. Através de um questionário, as secretarias indicaram quais opções foram adotadas para mitigar os efeitos do fechamento das escolas sobre os estudantes.

A frente constatou que a maioria dos municípios não havia adotado nenhuma das estratégias digitais apresentadas. Já entre as secretarias estaduais, as principais estratégias para aprendizagem remota foram: plataformas *on-line*; videoaulas gravadas, e compartilhamento de materiais digitais.

No tocante às ferramentas tecnológicas utilizadas, das 2.520 redes municipais que haviam publicado normativas sobre a questão, 945 (37%) declararam não utilizar nenhum recurso digital. Em relação aos recursos utilizados, houve uma predominância dos ambientes virtuais de aprendizagem (21%), ferramentas Google (18%) e YouTube Edu (11%). Nas redes estaduais, havia a predominância dos ambientes virtuais de aprendizagem (65%) e das ferramentas Google (também 65%). Destacavam-se ainda a Escola Digital, usada por 35% das redes estaduais respondentes.

Essa pesquisa, além de viabilizar a construção de um mapa sobre a situação das redes de ensino no contexto da pandemia, aproximou o Cieb das agências do Estado que administram a educação em todas as regiões do país. Outros trabalhos da frente ajudaram a aprofundar a privatização da escola no período emergencial. Um *toolkit on-line* foi criado gratuitamente para “apoiar” as agências do governo no pro-

cesso de seleção e aquisição de tecnologias educacionais. Essa ferramenta reúne um conjunto de orientações, modelos de documentos e um passo a passo detalhado para apoiar as licitações de estados e municípios, baseado em práticas recomendadas pelo Tribunal de Contas da União e pelos órgãos de controle. Além de dicas para pesquisa de mercado e avaliação técnica dos produtos, o passo a passo orienta as agências do Estado a fazer compras com a dispensa da licitação⁷.

5. A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE RETORNO ÀS AULAS

A partir da análise de fontes, identificamos a centralidade do movimento Todos pela Educação na contextualização das diretrizes elaboradas pelos organismos internacionais para a realidade brasileira e a influência desse movimento empresarial nas normatizações do Conselho Nacional de Educação, que serão analisadas a seguir.

Em outras palavras, incumbido da tarefa de construir e ampliar consensos, esse movimento empresarial tem participado de eventos que promovem a articulação dos poderes públicos com essas agências internacionais. De um modo específico, suas publicações e estudos sobre o tema também têm destacado “que as soluções de ensino remoto são extremamente importantes para enfrentar as demandas emergenciais”, desde que bem articuladas com um plano de retorno às aulas que combine o modelo híbrido de ensino presencial e remoto, portanto, que não necessite de mediação digital.

Como sistematizado pelos estudos e deliberações dos organismos internacionais, o TPE afirma que “o ensino a distância não é sinônimo de aula *on-line*”, podendo ocorrer por intermédio de atividades educacionais diversificadas. Como se vê na citação a seguir:

As plataformas de aulas *on-line* — com vídeos, apresentações e materiais de leitura — não devem ser vistas como o único meio de ofertar ensino remoto. É possível e fundamental diversificar as experiências de aprendizagem dos estudantes. A diversidade de suportes e métodos pode apoiar a criação de uma rotina positiva para as crianças e os jovens, garantindo alguma estabilidade frente ao cenário de tantas mudanças (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Uma vez definidas as variantes de ensino remoto, o movimento TPE acrescenta que o plano de retomada das aulas deve partir de um diagnóstico socioemocional dos estudantes e dos docentes, ao se realizar uma avaliação diagnóstica inicial seguida de programas de aceleração da aprendizagem, contribuindo para uma nova

7 No cenário atual de emergência ou calamidade pública, a contratação direta via dispensa de licitação está autorizada, como prevê o inciso IV do artigo 24 da Lei de Licitações (lei nº 8.666/1993), “nos casos de emergência ou de calamidade pública, quando caracterizada urgência de atendimento de situação que possa ocasionar prejuízo ou comprometer a segurança de pessoas, obras, serviços, equipamentos e outros bens, públicos ou particulares, e somente para os bens necessários ao atendimento da situação emergencial ou calamitosa e para as parcelas de obras e serviços que possam ser concluídas no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias consecutivos e ininterruptos, contados da ocorrência da emergência ou calamidade, vedada a prorrogação dos respectivos contratos”.

configuração dos sistemas públicos de ensino, primeiro, ao proporcionar uma nova articulação intersetorial entre a educação, a assistência social e a saúde; e, segundo, incorporando a tecnologia como aliada permanente para a expansão de programas e a recuperação de aprendizagem como uma política contínua (ex.: programas de aceleração de aprendizagem).

Com base em estudo técnico, o movimento empresarial TPE destaca a relevância de sistematizar, previamente, algumas medidas para conter a evasão escolar, ressaltando o papel a ser desempenhado pelo corpo docente enquanto agente responsável por executar os programas de avaliação diagnóstica e de aceleração de aprendizagem. Nesse sentido, alinhado com a agenda da Coalizão Global da Educação, o movimento empresarial afirma nesse estudo:

Ainda, uma sólida capacitação [dos professores] será de extrema importância, com formação e orientações claras para que possam agir, com o devido apoio de profissionais de outras áreas. Exemplos de conhecimentos a serem desenvolvidos: como apoiar o diagnóstico do estado emocional de cada aluno; reforçar as competências dos estudantes de enfrentamento a situações adversas; e, até mesmo, reforçar os protocolos e orientações de saúde (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Não por coincidência, o movimento TPE, articulado com o Conselho Nacional de Educação, elabora “etapas” indispensáveis para o período de volta às aulas, destacando a necessidade de priorizar, inicialmente, o acolhimento psicológico de alunos e professores, e de implementar atividades pedagógicas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destacando-se que esta última “pode servir de bússola” para minimizar os danos na aprendizagem dos estudantes com a suspensão das aulas presenciais⁸.

Desta feita, a reorganização do calendário escolar irá ocorrer com a implementação de programas de recuperação de aprendizagem, precedidos de avaliações diagnósticas, que terão o “suporte didático específico que deverá ser oferecido aos docentes”. Assim sendo, a primeira etapa levará em consideração a vulnerabilidade econômica e social pós-pandemia e a necessidade de desenvolvimento das competências socioemocionais, “tais como a resiliência, a adaptabilidade, a confiança e a tolerância ao estresse e à frustração” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 9). E a segunda deverá diagnosticar o grau de apreensão individual de cada estudante em relação ao que foi

8 Conforme verificado em pesquisa (ANDRADE; MOTTA, 2020), a BNCC “é um documento que promove uma reforma curricular em toda a educação básica” (p. 3) sob a hegemonia das frações de classe empresariais, especialmente as que são organizadas pela plataforma movimento Todos pela Educação. Desse modo, a BNCC estabelece um “conjunto orgânico de competências e habilidades essenciais que todos os alunos têm o direito de aprender” (p. 3), mediante uma estrutura que é composta por uma parte “nacionalmente homogênea” (p. 4), como a definição de competências cognitivas e socioemocionais, e outra diversificada, de acordo com as especificidades dos sistemas de ensino. Destaca-se, ainda, que a BNCC foi formulada por um processo que sufocou o diálogo com os profissionais e com o movimento dos trabalhadores da educação, e que por isso privilegiou o diálogo dos movimentos empresariais com o núcleo do poder do Estado restrito.



ensinado remotamente, destacando-se o conteúdo curricular definido nos objetivos de aprendizagem da BNCC, “com ênfase nas competências de leitura, escrita, raciocínio lógico e matemática”.

Como destacado pelo TPE, os programas de capacitação e treinamento devem proporcionar aos professores a interpretação dos resultados das avaliações diagnósticas e propor “soluções pedagógicas efetivas aos alunos, ancoradas em programas estruturados [...]”. Não por acaso, o papel dos docentes na resposta à crise [...] vem sendo amplamente reforçado em nível mundial” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Segundo essa perspectiva, ao “introduzir, de vez, a tecnologia como instrumento pedagógico”, o poder público poderá impulsionar “mudanças positivas e duradouras nos sistemas educacionais” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 21). Além da execução de programas de formação continuada, essa agenda também reivindica uma política de financiamento focalizada nos sistemas e instituições de ensino mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico.

Para o movimento Todos pela educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 25), a política de financiamento deve ter o objetivo de transferir os recursos públicos e privados “para as redes de ensino mais pobres e que atendem alunos de maior vulnerabilidade”, pois, em conformidade com as diretrizes internacionais, a política de financiamento deverá promover programas de aceleração da aprendizagem compensatórios. E, nesse sentido, condicionar a capacitação e o treinamento do corpo docente para o desenvolvimento das competências socioemocionais e para a entrega dos resultados de aprendizagem delimitados pela BNCC.

Destarte, a garantia do direito à educação mediante o desenvolvimento de competências socioemocionais não corresponde a um fenômeno novo, ou próprio das medidas emergenciais elaboradas para compensar as contradições e desigualda-

des intensificadas com o fechamento das escolas, mas, sobretudo, constitui um dos elementos fundamentais da agenda político-econômica sistematizada pelas instituições internacionais em um período anterior à pandemia covid-19.

Como destacado pela Coalizão Global de Educação (UNICEF, 2020b), a interrupção dos “serviços educacionais”, com o fechamento das escolas, “também acarreta graves consequências de longo prazo para as economias e sociedades, como o aumento das desigualdades [...] e redução da coesão social”.

Em pesquisa, Chaves (2019) analisa o processo de inscrição das competências socioemocionais, identificando na raiz desse fenômeno a articulação das frações de classe empresariais, como o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS), com as diretrizes elaboradas pela OCDE. Ou seja, essa pesquisa demonstra que uma das finalidades do desenvolvimento das competências socioemocionais é conformar o estoque da força de trabalho às desigualdades de classe engendradas pelo sistema capitalista na atualidade e mitigar as contradições da educação com o mundo produtivo e/ou com o mercado de trabalho.

Conforme constatado pelo supracitado autor:

De acordo com o relatório da OCDE, o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais pode se constituir num elemento que proporciona igualdade de oportunidade para crianças menos favorecidas socioeconomicamente, uma vez que teriam menos acesso a esse tipo de habilidades desenvolvidas intencionalmente

(CHAVES, 2019, p. 256).

Por competências socioemocionais compreendem-se “aspectos da subjetividade humana, tais como valores, atitudes e habilidades” (CHAVES, 2019, p. 252) que, quando desenvolvidos intencionalmente no ambiente escolar, auxiliam no desempenho cognitivo dos estudantes e permitem o controle dos comportamentos de risco social. Isso significa que, supostamente, a conjugação das habilidades cognitivas com as socioemocionais potencializa uma trajetória escolar exitosa, que reflete nos “comportamentos individuais na sociedade e no controle sobre as emoções” (CHAVES, 2019, p. 254), podendo desenvolver “atitudes, valores e habilidades” que contribuem para a contenção do abandono escolar, por exemplo.

Segundo essa perspectiva, “o desenvolvimento intencional dessas competências no âmbito da escola seria uma ferramenta de empoderamento para a melhoria dos resultados cognitivos obtidos em avaliações de larga escala, como o Pisa” (CHAVES, 2019, p. 253). Como também, “por serem mais ‘maleáveis’” (CHAVES, 2019, p. 255), as competências socioemocionais contribuem para a entrega dos resultados educacionais, pois configuram um instrumento de controle de comportamentos que poderiam colocar em risco a coesão social, uma vez que desenvolvem habilidades que permitem aos jovens e adultos “fazer escolhas certas em momentos de incerteza” (CHAVES, 2019, p. 256).

Com base nesses elementos detectados no estudo de David Chaves, afirmamos que quando os organismos internacionais propõem aos governos investir em infraestrutura que permita desenvolver programas de ensino centrados no desenvolvimento das competências socioemocionais, um dos objetivos é justamente intensificar a execução de uma agenda educacional em curso, que incita contrarreformas que assegurem a entrega dos resultados educacionais pelas instituições e sistemas de ensino.

Com isso, identificamos uma relação entre o plano de retorno e as políticas educacionais que focalizam o “empoderamento” dos indivíduos mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico. Não por acaso, a preocupação de fundo sobre a suspensão, ou não, do ano letivo de 2020 perpassa a necessidade de os governos criarem condições para reduzir os processos de evasão escolar ao garantirem o desenvolvimento de competências cognitivas mínimas, como o letramento e o cálculo. Desse modo, o direito à educação é ressignificado como uma ideia de igualdade de oportunidades educacionais, de maneira que a formação acadêmica dos indivíduos possa potencializar a empregabilidade deles, e com isso atenuar as contradições entre a escola e o mercado de trabalho.

A relação entre a educação e o mundo produtivo, nesse caso, fica circunscrita à ideia de que o ambiente escolar deve priorizar o aprendizado de competências que auxiliem no controle das atitudes e comportamentos subjetivos e emocionais, uma vez que essas características configuram fatores que determinam sua inserção, ou não, no mercado de trabalho — em específico no que diz respeito às particularidades dos indivíduos mais vulneráveis e/ou em situação de risco social e econômico.

Portanto, retoma-se a lógica da educação escolar enquanto fator de produtividade, e que por isso auxiliaria a combater as desigualdades socioeconômicas caso os sistemas de ensino iguallassem as oportunidades, desenvolvendo competências cognitivas mínimas, e, principalmente, focalizando o desenvolvimento das competências socioemocionais para a manutenção da coesão social em épocas de crise política e econômica. Assim, a partir da equalização dos processos de ensino-aprendizagem, a empregabilidade ou não dos indivíduos dependerá das suas qualidades subjetivas, e não, objetivamente, da forma meritocrática pela qual se organizam as relações de produção.

Em síntese, deslocando o centro da questão social para os indivíduos, o plano de retorno às aulas busca materializar essas diretrizes em uma conjuntura política concreta, na qual se agudizam as incertezas sociais e econômicas não só devido às consequências da pandemia covid-19, mas como fruto de um modelo de produção e de gestão da vida social cronicamente desigual, em que o desemprego é funcional para a acumulação, pelas classes dominantes e dirigentes, da riqueza socialmente produzida.

Destaca-se que os fatores que realizam a mediação do êxito ou não da trajetória escolar da juventude das classes populares estão mais intimamente relacionados

com a estrutura classista do sistema capitalista — que tem por um de seus princípios a manutenção do desemprego estrutural⁹, e com ele, a exploração/espoliação da classe trabalhadora — do que propriamente com o conteúdo do currículo dos sistemas de ensino.

Conforme observado, a “inserção das competências socioemocionais [...] tais como a resiliência” (ANDRADE; MOTTA, 2020, p. 9) na BNCC confirma a intenção dos setores dominantes de apassivar a juventude diante das contradições geradas pelo desemprego estrutural que afeta historicamente os modos de sobrevivência da classe trabalhadora. Mormente, isso significa “que os setores dominantes estão atuando no sentido de educar a juventude para a situação de precariedade e vulnerabilidade do mercado de trabalho no Brasil” (MOTTA; LEHER, 2017, p. 253).

Entretanto, essa assertiva não é consenso entre as frações de classe dirigentes burguesas que têm interesse mediato na educação pública e, menos ainda, entre as instituições internacionais formuladoras de uma agenda regressiva no que tange à garantia e à expansão dos direitos sociais. Não obstante, as frações dirigentes do capital elaboram um discurso de que é imprescindível igualar as oportunidades educacionais mediante uma contrarreforma que modifique o currículo da educação básica, focalizando-o no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Outrossim, entre os objetivos de aprendizagem definidos para o ensino médio, a BNCC “prevê como disciplinas obrigatórias, nos três anos, somente Português, Matemática e Inglês” (ANDRADE; MOTTA, 2020, p. 5), e secundariza outras áreas do conhecimento tidas como desnecessárias para as atuais demandas do mercado de trabalho, para ocupação de postos de trabalho.

Como exemplo, na BNCC a Sociologia e a Filosofia são componentes secundarizados no âmbito do currículo da educação básica, pois não é destinada uma carga horária comum/obrigatória a ser cumprida pelos sistemas de ensino para o conhecimento e apreensão dessas disciplinas. Nesse sentido, a BNCC privilegia o desenvolvimento das competências socioemocionais em detrimento do conhecimento humanista e científico imprescindível para a compreensão crítica da realidade política e econômica em que os trabalhadores estão inseridos.

O argumento utilizado pelas frações de classe empresariais na reelaboração do currículo da educação básica parte da constatação de que é necessário melhorar a qualidade da educação pública. Não obstante, ao atribuir um conteúdo e sentido social de classe próprio para esse fenômeno empírico, o que se propõe com a atual “reforma” curricular é aumentar a produtividade da instituição escolar em relação às demandas e às contradições do mercado de trabalho.

Para tanto, primeiro constroem o discurso circular de que é necessário modificar a estrutura curricular supostamente “ultrapassada e extensa”, pois esta gera altos índices de evasão escolar e dificulta a entrega de resultados educacionais, como

9 O desemprego estrutural do sistema capitalista é estudado por Karl Marx (2014) mediante o conceito de “exército industrial de reserva”, uma das categorias explicativas do processo de extração da mais-valia pela burguesia mediante a exploração da classe trabalhadora.

aqueles afetados pelas avaliações externas; em seguida, ressignifica o conteúdo e os objetivos da educação básica ao atribuir-lhes o sentido social de qualificar a força de trabalho nos limites das competências/habilidades cognitivas e socioemocionais requeridas para a inserção precarizada e a baixo custo dos jovens trabalhadores no mundo produtivo.

Entretanto, a falácia de atribuir à educação um fator de produtividade econômica e a função de mitigar as contradições advindas do desemprego estrutural da classe trabalhadora historicamente tem sido desnudada e denunciada por uma vasta literatura crítica sobre o tema. Como constatado, “nos últimos anos (2016, 2017 e 2018) o Brasil atingiu os níveis recorde de desemprego entre jovens, mulheres e negros” (ANDRADE; MOTTA, 2020, p. 7), o que nos leva a afirmar que a inserção dos jovens trabalhadores no mercado de trabalho não dependerá do desenvolvimento de competências cognitivas e/ou socioemocionais, mas de como será encaminhada a atual crise econômica/política pelas classes dirigentes.

Desse modo, concluímos afirmando que os interesses que estão por detrás do atual plano de retorno às aulas é criar condições ainda mais favoráveis para intensificar o processo de mercantilização da educação, uma vez que esse “plano” abre espaço, sem precedentes, para a normatização da educação a distância; exige a reformulação dos programas de formação docente, segundo os objetivos de aprendizagem definidos pela BNCC, e justifica a reformulação de materiais e métodos didáticos e avaliativos, sobretudo a inserção das plataformas de ensino elaboradas e comercializadas pelo setor privado-empresarial.

6. A “NOVA” PEDAGOGIA DA HEGEMONIA NO INTERIOR DA SOCIEDADE POLÍTICA: AS DIRETRIZES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

No senso comum entende-se por política a ação governamental forjada pela burocracia estatal de forma apartada do Estado. Conforme esse entendimento, a sociedade civil organizada seria uma esfera neutra e um espaço de produção de propostas modernizantes e antagonicas ao Estado. Na formação social contemporânea e, em especial, no atual contexto de crise, essa ideia vem sendo recorrentemente reforçada por importantes aparelhos construtores do consenso, que buscam ocultar a complexa rede de construção de uma política pública que envolve tanto a estrutura organizada na sociedade civil quanto a estrutura organizada na sociedade política. Desta feita, entende-se que o debate político e as normas estabelecidas pelo governo federal para a educação produzida em tempos de pandemia são fruto de conflitos e negociações que começam na sociedade civil e se materializam na sociedade política.

O Conselho Nacional de Educação é um aparelho estatal que foi reconfigurado em 1995, pela lei nº 9.131/95. Esse conselho é composto pela Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior, e tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoria ao Ministério da Educação. A escolha dos conselheiros é feita pelo

presidente da República, obrigatoriamente, entre os indicados em listas elaboradas especialmente por cada câmara, mediante consulta às organizações da sociedade civil que em teoria congreguem os docentes e segmentos representativos da comunidade científica, dirigentes de sistemas e instituições de ensino — secretários e conselheiros estaduais e municipais de educação, reitores de universidade, diretores de escola — e os estudantes.

Como aparelho estatal formado por representantes da sociedade civil organizada, o CNE é uma importante arena de disputa marcada por conflitos, negociações e formação de alianças provisórias que buscam o equilíbrio e a hegemonia de determinadas concepções no interior do conselho.

No que diz respeito ao debate sobre a situação das escolas no contexto da pandemia da covid-19, o conselho votou a resolução normativa¹⁰ que reorganizou o calendário escolar de todo o território nacional, estabelecendo a necessidade do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga mínima anual delimitada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)¹¹.

O argumento que sustentou a reorganização do calendário escolar nesses moldes foi de que o sentido social do processo educativo corresponde à garantia de direito à aprendizagem, conforme previsto na LDB/96 e recentemente nos objetivos definidos pela BNCC. No entanto, a situação de pandemia gerava a necessidade de flexibilização do currículo para o cumprimento da carga horária mínima prevista.

Tomando como base a medida provisória nº 934/2020¹² do Governo Federal, o CNE traçou duas possibilidades para o cumprimento do currículo obrigatório no âmbito da reorganização da educação básica: a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência, mediante a “programação de atividades escolares no contraturno ou em datas programadas no calendário original, como dias não letivos, podendo se estender para o ano civil seguinte” (MEC/CNE, 2020, p. 12), e a realização de atividades pedagógicas não presenciais (com ou sem mediação *on-line*) durante o período de emergência, coordenadas com o calendário escolar de aulas presenciais, após o período de fechamento das escolas.

Para o presente estudo, essa normatização do CNE contribui para a ideia de irreversibilidade do ensino remoto ao afirmar que as atividades escolares não se restringem aos “limites da sala de aula propriamente dita”, pois se caracterizam “por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados”.

Ademais, compreendemos que essa proposta de contabilizar a carga horária

10 Essa resolução normativa foi consubstanciada pelo parecer CNE/CP 11/2020, homologado pelo Ministério da Educação no dia 7 de julho de 2020.

11 Os parâmetros mínimos de carga horária e dias letivos para cada nível educacional, suas etapas e respectivas modalidades estão previstos nos artigos 24 (ensino fundamental e médio), 31 (educação infantil) e 47 (ensino superior) da LDB.

12 A medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020” (BRASIL, 2020a).

obrigatória prevista na LDB/96 incentivando o desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais contradiz o direito à educação de qualidade e intensifica um processo que contribui para a materialização dos interesses empresariais-mercantis na educação pública.

Especificamente, a possibilidade de substituir e/ou flexibilizar as atividades pedagógicas realizadas presencialmente, como uma característica própria dos processos de ensino-aprendizagem escolares, abre o precedente para a inclusão, maciça, das metodologias de gestão e de ensino comercializadas e controladas pelo setor privado no âmbito dos sistemas e instituições públicas de todo o país.

Essa normatização abre novos canais de diálogo dos sistemas de ensino com os setores empresariais, e agrava o processo de precarização da educação pública. Isso porque a regulamentação do ensino remoto está ocorrendo sem uma definição clara e objetiva das atividades pedagógicas que o caracterizam, podendo acontecer por intermédio de uma miríade de formatos que extrapolam as exigências mínimas de qualidade estipuladas pela modalidade educação a distância (EaD). Como exemplo:

As atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial nesse processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares (MEC/CNE, 2020).

Como verificado na passagem anterior, os meios utilizados para a realização das atividades remotas, e que servirão de respaldo legal para o cumprimento da carga horária obrigatória de forma não presencial, ficarão a critério de cada sistema, rede e instituição de ensino. O próprio CNE reconhece que a reorganização do calendário escolar não obedecerá a um ordenamento em nível nacional, uma vez que o “período de suspensão das aulas é definido por cada ente federado por meio de decretos de cada estado ou município” (MEC/CNE, 2020).

Diante desta circunstância de crise sanitária e da necessidade de suspensão do ano letivo mediante aulas presenciais, “a nota de esclarecimento do CNE procura, no limite do possível, indicar que cada sistema deve encontrar a melhor solução para seu caso em particular”, porém também sinaliza que as atividades desenvolvidas remotamente terão respaldo legal, no sentido de computar a carga horária obrigatória definida pela LDB/96.

No entanto, para a materialização dessa normativa o CNE propõe que secretarias de educação realizem um amplo programa de formação de professores “para

utilização das metodologias, com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas nas atividades remotas”, bem como para prepará-los para o trabalho de reintegração social dos estudantes e das famílias ao término do período de isolamento social. Também sugere que as autoridades competentes construam processos de avaliação e recuperação diagnóstica de cada estudante para verificar o que foi apreendido nas atividades remotas. E por fim orienta as intuições que “optaram” pela realização de atividades remotas a garantir a sistematização e o registro de todas as atividades pedagógicas não presenciais, para fins de comprovação e autorização de composição de carga horária.

Essa normatização, produzida pelo conselho, escandaliza por responder de forma favorável à introdução do ensino híbrido para todos os níveis de ensino, por propor a flexibilização do currículo e defender a abertura das escolas mesmo sem a previsão de vacina. Essa orientação, produzida por uma agência estatal que abriga agentes da sociedade civil, foi dirigida às redes, sistemas e instituições de ensino de todo país. Com esse parecer o conselho fortaleceu a pedagogia dos grupos econômicos forjada há anos e intensificada durante a pandemia, além de dinamizar o mercado das tecnologias da informação e ampliar o controle do capital sobre a produção do conhecimento escolar.

Em uma análise detida das correlações de forças entre sociedade civil e sociedade política, questionamos, ainda, as orientações do CNE quando este induz a, e/ou ratifica, essas “soluções” improvisadas dos sistemas de ensino em articulação com o setor privado-mercantil, no que diz respeito à adesão a novos formatos de ensino não presencial para a realização do trabalho pedagógico escolar. A análise das fontes permite intuir que a normatização das atividades remotas poderá fortalecer a ideia de que o direito à educação de qualidade se materializa com o desenvolvimento de competências e habilidades que prescindem da mediação entre professor e aluno.

Nesse sentido, buscamos demonstrar no presente artigo que, em termos imediatos, a condensação entre as forças políticas que defendem a atual normatização do ensino não presencial está relacionada com o debate, necessário, sobre a reorganização do calendário escolar diante do fechamento das escolas. Por outro lado, tem por mediação as disputas históricas referentes à definição do sentido social da educação pública de nível básico e os interesses de alguns segmentos empresariais na generalização das metodologias de gestão e das plataformas de ensino comercializadas e monitoradas por eles.

E ressaltamos que, não menos preocupante, não são poucas, ou acessórias, as dificuldades que estão sendo identificadas na tentativa de desenvolver as atividades de ensino-aprendizagem de forma remota, mas que, contraditoriamente, têm sido utilizadas como justificativa para retomar as atividades escolares presencialmente, mesmo em um contexto de altas taxas de contágio e de mortalidade causados pela covid-19 no Brasil.

Demonstramos ao leitor que, se a atual conjuntura política demanda medidas de caráter emergencial, a atuação dos segmentos empresariais nas redes municipais e estaduais de ensino não apresenta um conteúdo excepcional. Ao contrário, intensifica a hegemonia da pedagogia das competências e contribui para a desprofissionalização do trabalho docente

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo realizou uma análise sobre os impactos da covid-19 no que concerne à elaboração das políticas educacionais para a atual conjuntura política, destacando que as medidas emergenciais acionadas pelas agências do Estado restrito intensificam a orientação macroeconômica neoliberal, que desde a contrarreforma iniciada na década de 1990 objetiva reconfigurar o conteúdo e o sentido social da educação básica no Brasil, sob a hegemonia dos organismos internacionais e da “orientação” das frações de classe empresariais-mercantis.

Especificamente, identificamos nas medidas normativas do Conselho Nacional de Educação uma articulação político-econômica dos poderes públicos com os movimentos sociais dos empresários, sendo que o papel destes últimos é contextualizar a agenda educacional elaborada pelos organismos internacionais (como o Banco Mundial, a OCDE, a Unesco e o Unicef) para as especificidades regionais, ratificando os interesses econômico-corporativos e ético-políticos dos setores dominantes e dos dirigentes locais.

Esse caminho analítico nos levou a afirmar que é inegável a atuação do movimento empresarial Todos pela Educação na construção de consensos em torno da irreversibilidade do ensino remoto, apresentando essa ‘alternativa’ como única saída para lidar com as desigualdades e contradições intensificadas com o fechamento das escolas, no bojo de uma formação socioeconômica de capitalismo dependente.

Visto que esse movimento empresarial tem cumprido a função de contextualizar a agenda educacional elaborada pelos organismos internacionais, a defesa de uma política educacional que visa à focalização e à otimização do fundo público

retorna com uma contundente força política no interior dos aparelhos institucionais do Estado. E nesse ínterim, reforça-se a ideologia das supostas potencialidades da pedagogia das competências, ao operacionalizá-la por intermédio do ensino remoto.

Como demonstrado, essa agenda elaborada pelos organismos internacionais para mitigar os impactos da pandemia covid-19 secundariza a relação pedagógica, e necessariamente presencial, entre professor e aluno, e corrobora a mercantilização da educação pública e a precarização dos processos de ensino-aprendizagem.

Por isso, também problematizamos o plano de retorno às aulas, no sentido de desnudar o seu conteúdo classista e demonstrar o objetivo político-pedagógico dos setores dirigentes de controlar e monitorar os processos de ensino-aprendizagem, impelindo os sistemas de ensino à entrega de resultados educacionais delimitados e avaliados externamente. E em linhas gerais demonstramos ao leitor que, se a atual conjuntura política demanda medidas de caráter emergencial, a atuação dos segmentos empresariais nas redes municipais e estaduais de ensino não apresenta um conteúdo excepcional. Ao contrário, intensifica a hegemonia da pedagogia das competências e contribui para a desprofissionalização do trabalho docente, abrindo um flanco de possibilidades para o desmonte da escola pública.

A partir da análise da normatização produzida no interior da CNE, das orientações difundidas pelos organismos internacionais e da intensa movimentação dos aparelhos privados de hegemonia, em específico o TPE e a Cieb, que atuam na educação da sociedade sob a perspectiva de que a crise introduziu uma nova cultura de trabalho e de educação, é possível compreender as múltiplas camadas que permeiam o debate da introdução do ensino remoto e do retorno presencial imediato nas escolas.

Partindo da compreensão de que as políticas não são produzidas exclusivamente pela burocracia estatal, entende-se que as decisões pela adesão de uma forma altamente preconizada de ensino e a defesa do retorno das atividades presenciais escolares, sem a previsão de vacina para um horizonte próximo, foram formuladas e produzidas por todo o bloco social que tem dirigido a política educacional do país e que mantém, no entanto, uma aparente neutralidade para não ser identificado como autor de ações impopulares conduzidas pelos agentes do Estado restrito.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora efetiva de História da rede municipal de ensino de Saquarema (RJ).

** Doutora em História e em Educação e professora adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Feuf-Uerj).

► Texto recebido em outubro de 2020; aprovado em outubro de 2020.

ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; MOTTA, Vânia Cardoso da. Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 20, p. 1-26, abr. 2020.

ANPED. **Posicionamento sobre o parecer do CNE que trata da reorganização dos calendários escolares durante a pandemia**. Rio de Janeiro, 24 abr. 2020. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/posicionamento-sobre-o-parecer-do-cne-que-trata-da-reorganizacao-dos-calendarios-escolares>>. Acesso em: 30 set. 2020.

ANTUNES, Ricardo; SOUZA, Renata. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: TV Boitempo, 17 jun. 2020. 1 vídeo (111 min.). [Live]. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=ExL7K-QbcqTU>. Acesso em: 14 out. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Políticas educacionais na pandemia da covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?** Washington: The World Bank, 16 abr. 2020. Disponível em: <www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2020a.

CHAVES, David S. P. **Empresariamento da educação**: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. 2019. Rio de Janeiro: Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

COUTINHO, Nelson. **De Rousseau a Gramsci**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2 ed., 2008.

COVID-19: Pelo menos um terço das crianças em idade escolar não consegue acessar o ensino a distância durante o fechamento das escolas, diz novo relatório do Unicef. Unicef Brasil. 27 ago. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-pelo-menos-um-terco-das-criancas-em-idade-escolar-nao-consegue-acessar-ensino-a-distancia>. Acesso em 27/10/2020.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Contracorrente, 2020.

FRESU, G. **Stato etico, egemonia e opinione pubblica. Le nuove categorie della politica secondo Gramsci**. Filosofia politica, v. 1, p. 113-130, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Vol. I. São Paulo: Boitempo, 2014.

MEC/CNE. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, 2020.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O patronato rural no Brasil recente**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. II, n. 3, p. 243-258, jul.-dez. 2017.

OCDE. **A framework to guide an education response to the covid-19 pandemic of 2020**. OCDE, mar. 2020.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1980.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação na pandemia**: o retorno às aulas presenciais frente à covid-19. São Paulo, 6 maio 2020. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/educacao-na-pandemia-o-retorno-as-aulas-presenciais-frente-a-Covid-19>. Acesso em: 20 set. 2020.

UNICEF. **Covid-19: are children able to continue learning during school closures?**. Unicef, 27 ago. 2020a.

UNICEF BRASIL et al. **Marco de ações e recomendações para a reabertura de escolas**. Unicef, abr. 2020b.