



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lígia Cristina Poffo Lima

A ampliação do mercado de soluções para educação: o capital em busca do Santo Graal

Florianópolis

2021

Lígia Cristina Poffo Lima

A ampliação do mercado de soluções para educação: o capital em busca do Santo Graal

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eneida Oto Shiroma

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lima, Lígia Cristina Poffo

A ampliação do mercado de soluções para educação : o
capital em busca do Santo Graal / Lígia Cristina Poffo
Lima ; orientadora, Eneida Oto Shiroma, 2021.
156 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Competências socioemocionais. 3.
Trabalho e Educação. 4. Política educacional. 5. Mercado
educacional. I. Shiroma, Eneida Oto . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

Lígia Cristina Poffo Lima

A ampliação do mercado de soluções para educação: o capital em busca do Santo Graal

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Anibal Correia Brito Netto
Universidade Estadual do Pará (Uepa)

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Michels
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Dr.^a Adriana D'Agostini (suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC)

Prof.^a Dr.^a Eneida Oto Shiroma
Orientadora

Florianópolis, 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a generosidade e a total disponibilidade da minha orientadora, a professora Eneida Oto Shiroma, durante todo o meu processo de formação, do curso de Pedagogia ao mestrado em educação. Eneida, sabes que para mim és, além da orientadora mais atenta e cuidadosa, um exemplo de ser humano. Permaneces vivendo a concreticidade da vida, sendo forte e precisa, mas sempre com a ternura em teu olhar e na fala calma. Muito obrigada por existires nesse mundo! Serei eternamente grata pela oportunidade de ter estado ao teu lado durante minha trajetória na UFSC, esta universidade pública, gratuita, que permanece resistente, apesar de todas as tentativas de desmonte.

À Universidade Federal de Santa Catarina, meu agradecimento pela formação crítica que me oportunizou por meio dos docentes do Centro de Educação. Entrei na Pedagogia com uma visão utópica e redentora da educação, e nesta universidade fui aprendendo sobre o processo histórico da educação escolar e suas estreitas ligações com o processo produtivo, sendo direcionada por determinantes políticos e econômicos.

Agradeço a todos os professores que tive durante minha formação na UFSC, especialmente aos da área de Trabalho, Educação e Política. Tenho um carinho enorme por vocês! Aos trabalhadores da secretaria e da coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), muito obrigada pela disponibilidade em atender todas as nossas demandas. À professora Jocemara Triches, meu agradecimento por ter me incentivado a participar do processo seletivo do mestrado e por todos os ensinamentos no curso de Pedagogia, sempre se revelando essa mulher forte e determinada. A todos os participantes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho, o Gepeto, um agradecimento pela oportunidade de aprender tanto com vocês!

Agradeço às professoras que fizeram parte da minha banca da qualificação e da defesa do mestrado: Adriana D'Agostini, Adriana Turmina e Maria Helena Michels. Seus apontamentos na qualificação me orientaram a direcionar e aprofundar o tema da pesquisa. Ao professor Anibal Correia Brito Neto, da Universidade do Estado do Pará, muito obrigada por aceitares o convite para compor a banca da defesa deste trabalho.

Algumas pessoas especiais fizeram parte também de todo esse processo, como minha querida amiga Morgana Dreon, companheira do curso de Pedagogia e que permaneceu em minha vida após nossa formatura, contribuindo para meu conhecimento durante as extensas conversas e reflexões sobre a educação. Aos colegas da turma do mestrado de 2018/2, obrigada pela parceria, pelas conversas e por dividirmos nossas angústias durante os cafés!

A família é parte fundamental para nos dar suporte na vida. Agradeço aos meus pais por, sempre que preciso, terem se disponibilizado em me auxiliar nos cuidados com minha filha. E meu agradecimento mais do que especial à minha filha Giulia, que desde os sete anos começou a frequentar a UFSC comigo! Foi minha parceira desde o curso de Pedagogia, acompanhou diversas aulas e atividades e, nos momentos em que mais precisei e me senti sem forças, ela me incentivava, dizia que tudo iria dar certo e me dava um abraço que acalmava a alma. Filha, tua presença em minha vida sempre me deu forças para continuar lutando. Muito obrigada por seres tão generosa e por tanto amor que me dedicas. Eu te amo!

Por fim, agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes), com o qual o presente trabalho foi realizado.

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que aparece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar. (BRECHT, 1898-1956).

RESUMO

Os direcionamentos das políticas públicas educacionais envolvem interesses políticos, ideológicos e econômicos. Organismos Multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicam documentos com recomendações e estratégias para influenciar as políticas educacionais, propagando as competências necessárias para o século XXI. Buscamos analisar como as competências socioemocionais estão estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a justificativa para sua inserção no currículo escolar da Educação Básica. Por meio da implementação obrigatória da BNCC e das parcerias público-privadas, desenvolve-se um amplo e lucrativo nicho de mercado para o capital, formado pela oferta de soluções digitais e diversos produtos e serviços para o desenvolvimento das competências gerais indicadas para a formação dos alunos, além da oferta de formação para os professores e gestores, a fim de que se adaptem às diretrizes do documento. Nosso objetivo é analisar os interesses que permeiam a constituição do novo nicho de mercado voltado à oferta de soluções digitais para o desenvolvimento de competências socioemocionais propostas pela BNCC. Fundamentamo-nos no materialismo histórico-dialético ao analisar as contradições de como a educação, um direito universal, tida como um “bem público”, é oferecida por empresas privadas que valorizam o valor por meio da educação pública. Parte do fundo público, que é constituído em sua maior fração por impostos e taxas pagos pela classe trabalhadora, é transferida para a iniciativa privada, financeirizando o que deveria ser um direito social. A formação dos estudantes - futuros trabalhadores - com as competências socioemocionais conduz ao desenvolvimento da sociabilidade requerida pelo capital, composta pelos valores da classe burguesa, difundidos como se fossem universais, promovendo características como: resiliência, autonomia, amabilidade, colaboração, autocontrole, responsabilidade, comprometimento, entre outros, buscando formar um “cidadão engajado”. O capital também propaga a ideia de “aprendizagem ao longo da vida” para que o sujeito seja capaz de se atualizar permanentemente para o “mundo do trabalho” que se modifica de maneira acelerada. Esta aprendizagem contínua deve ser financiada pelo próprio trabalhador, como um autoinvestimento, a fim de tentar garantir sua “empregabilidade”. A possibilidade da mobilidade social via escolaridade é um dos discursos do capital para adequar o perfil do homem exigido no projeto de sociabilidade burguesa. Ao responsabilizar o trabalhador por suas conquistas pessoais, o capital justifica as desigualdades sociais e oculta as relações sociais reproduzidas no capitalismo, que geram a concentração de riqueza em um polo, e a pobreza no outro, buscando perpetuar a reprodução das relações sociais capitalistas. Trabalhamos com a hipótese de que, para além do interesse político na formação dos trabalhadores, há especial propósito do empresariado na BNCC pela possibilidade da constituição de um novo nicho de mercado mundial, o que amplia as possibilidades do capital seguir em busca da valorização do valor por meio da educação pública.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Trabalho e Educação. Base Nacional Comum Curricular. Política educacional. Mercado educacional.

ABSTRACT

The directions of the educational public policies involve political, ideological and economic interests. Multilateral organizations, such as the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) publish documents with recommendations and strategies to influence educational policies, spreading the necessary skills for the 21st century. We seek to analyze how the socio-emotional skills are established in the National Common Curricular Base (BNCC) and the justification for their insertion in the school curriculum of Basic Education. Through the mandatory implementation of the BNCC and the public-private partnerships, a broad and lucrative market niche for the capital is developed, providing digital solutions and various products and services for the development of general skills indicated to students training, as well as to teachers and managers training, in order to adapt to the guidelines of the document. Our goal is to analyse the interests that permeate the constitution of the new market niche aimed at offering digital solutions for the development of socio-emotional skills proposed by BNCC. Based on historical-dialectical materialism, we analyze the contradictions of how education, a universal right, seen as a “public good”, is offered by private companies which promote the self-expansion of value through the public education. Part of the public fund, which is mostly made up of taxes and fees paid by the working class, is transferred to the private sector, financializing what should be a social right. The training of students - future workers - with socio-emotional skills leads to the development of the sociability required by the capital, composed by the values of the bourgeois class spread as if they were universal, promoting characteristics such as: resilience, autonomy, kindness, collaboration, self-control, responsibility, commitment, among others, seeking to form an “engaged citizen”. Capital also propagates the idea of “lifelong learning” so that the subject is able to permanently update himself/herself to the “world of work” that changes in an accelerated way. This continuous learning must be financed by the worker himself/herself, as a self-investment, in order to try to guarantee his “employability”. The possibility of social mobility through education is one of the discourses of capital to adapt the profile of the individual required in the bourgeois sociability project. By making the worker responsible for his/her personal achievements, the capital justifies social inequalities and hides the social relations reproduced in capitalism, which generates the accumulation of wealth at one pole, and poverty at the opposite pole, seeking to perpetuate the reproduction of capitalist social relations. We work with the hypothesis that, in addition to the political interest in the training of workers, there is a special purpose of the business community at BNCC due to the possibility of the constitution of a new niche in the world market, which expands the possibilities for the capital to keep promoting the self-expansion of value through the public education.

Keywords: Socio-emotional skills. Work and education. Common National Curricular Base. Educational policy. Educational market.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Cinco dimensões da privatização da educação básica	41
Figura 2	– Estrutura para as competências cognitivas e socioemocionais	47
Figura 3	– Como se articulam as 10 principais instituições componentes do MPB.....	61
Figura 4	– Mantenedores do Todos Pela Educação	62
Figura 5	– Competências Gerais da BNCC (2017)	64
Figura 6	– Macaquinho Zeca, do Voa Educação.....	75
Figura 7	– Seção Cartas no site do Gera Venture.....	79
Figura 8	– Parceiros da Fundação Lemann	86
Figura 9	– Nova Escola: vitrine de cursos à venda	87
Figura 10	– Configuração Cogna Educação.....	92
Figura 11	– Vasta/Somos Educação	93
Figura 12	– Marcas do Grupo Cogna Educação.....	94
Figura 13	– Mantenedores e Cooperadores Técnicos do Cieb.....	100
Figura 14	– Setores que participam da Bett Educar	102
Figura 15	– Programas e linhas de financiamento de acordo com a teoria Four in Balance.	110
Figura 16	– Impacto da Covid-19 na Educação	117
Figura 17	– Realizadores da plataforma digital “Aprendendo Sempre”	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das produções acadêmicas selecionadas	26
Quadro 2 – Montante de Recursos Disponíveis	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de produções acadêmicas pesquisadas	25
Tabela 2 – Quantidades e valores dos processos de compra por modalidade no MEC entre 2013 a 2017.....	115

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Abave	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABStartups	Associação Brasileira de <i>Startups</i>
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AvaMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
B2B	<i>Business to Business</i>
B2C	<i>Business to Consumer</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEB	Câmara de Educação Básica
CFM	Confederação Nacional de Municípios
Cieb	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
Colemarx	Coletivo de Estudos em Marxismo em Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEM	Democratas
EAR	Estratégias de Aprendizagem Remota
ECG	Educação para a Cidadania Global
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
Enap	École Nationale d'Administration Publique
EPP	Empresa de Pequeno Porte
ETS	Educational Testing Service
Fapesp	Fundação de Amparo à pesquisa de São Paulo
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
Funntel	Fundo para o desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações
Gepeto	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
LIV	Laboratório Inteligência de Vida
IAS	Instituto Ayrton Senna
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Ibas	Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPO	<i>Initial public offering</i>
LabTime	Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MDIF	<i>Media Development Investment Fund</i>
MDSA	Ministério da Cultura e Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
ME	Microempresas
MEC	Ministério da Educação
MPB	Movimento pela Base
n.	número
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização internacional do Trabalho
OM	Organismo Multilateral
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
p.	página
PaaS	<i>Platform as a Service</i>
Parc	Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produtor Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Iniciação à Docência
Pisa	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNBL	Programa Nacional de Banda Larga
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prelac	Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
Prof	Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

Proinfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
RED	Recursos Educacionais Digitais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Senna	<i>Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment</i>
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sieeesp	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo
Stem	Science, technology, engineering e math
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TPE	Todos pela Educação
TPE	Movimento Todos pela Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNCME	Fórum dos Conselhos Estaduais e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
v.	volume

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	ORIGEM DO PROBLEMA.....	18
1.2	POLÍTICA EDUCACIONAL NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	20
1.3	CONSIDERAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS.....	22
1.4	ESTRUTURA DO TEXTO.....	27
2	DETERMINANTES DA INSERÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	29
2.1	O FUNDO PÚBLICO	33
2.2	O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO.....	36
2.3	A EDUCAÇÃO SOB O DOMÍNIO DO CAPITAL.....	38
2.4	AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA AGENDA PARA A EDUCAÇÃO 2030	43
2.5	AGENDA 2030: APRENDENDO AO LONGO DA VIDA	52
3	A VISÃO EMPRESARIAL DE FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO	59
3.1	EMPRESAS QUE “ENTREGAM” SOLUÇÕES DIGITAIS	70
3.2	O FUNDO BR <i>STARTUPS</i> E O INVESTIMENTO NA VOA EDUCAÇÃO.....	73
3.3	OS INVESTIMENTOS EDUCACIONAIS DO FUNDO GERA VENTURE.....	77
3.3.1	Cartas do Gera Venture.....	78
3.3.2	Fundação Lemann	84
3.3.3	<i>Omidayr Network</i>	88
3.4	A <i>HOLDING</i> COGNA EDUCAÇÃO	91
4	AS DIVERSAS FORMAS DE VALORIZAR O VALOR NA EDUCAÇÃO	96
4.1	O CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	99
4.1.1	As iniciativas do Cieb em programas de tecnologia	104
4.1.2	O incentivo das tecnologias digitais pelo Cieb durante a pandemia.....	107
4.1.3	Publicações Cieb sobre financiamento e compras governamentais.....	109
4.1.4	Compras Públicas de tecnologias educacionais	113
4.2	A TECNOLOGIA EDUCACIONAL EM TEMPOS DE COVID-19	116
4.2.1	O guia da OCDE para o “ensino <i>on-line</i> ”	120
4.2.2	Diretrizes do Conselho Nacional de Educação	124
4.2.3	Reorganização do calendário escolar em tempos de Covid-19.....	126
4.2.4	Algumas iniciativas empresariais na pandemia.....	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	145

1 INTRODUÇÃO

Nosso objetivo é analisar os interesses que permeiam a constituição do novo nicho de mercado voltado à oferta de soluções digitais para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Estas competências assumiram um lugar importante nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento reorientador das políticas educacionais no Brasil, aprovado em dezembro de 2017. O tema tem relação com a pesquisa que deu origem ao Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (LIMA, 2018), da Universidade Federal de Santa Catarina. Naquele estudo, pesquisamos os interesses das organizações empresariais e multilaterais no desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas, tendo em vista problematizar sua função na formação da sociabilidade requerida pelo projeto do capital no século XXI. Procuramos conhecer quais competências socioemocionais eram priorizadas nos documentos do Instituto Ayrton Senna (IAS) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), analisando suas publicações sobre o tema e suas iniciativas para influenciar as mudanças nas políticas educacionais brasileiras.

A narrativa sedutora dos Organismos Multilaterais (OM) sobre as políticas educacionais nos remete, em princípio, a uma formação humanística, de um homem sensível, preparando-o para evolução e autoconhecimento. Mas será que os OM apoiam mesmo uma formação humana ampla para todos os sujeitos? O discurso da pedagogia que estimula emoções positivas é baseado na lógica das competências socioemocionais para os estudantes buscarem uma “vida plena, conquistando novas oportunidades produtivas, construindo relações sociais mais estáveis e realizando projetos de vida” (IAS; UNESCO, 2015). Este parece ideal na formação ampla de um indivíduo, aparentando a possibilidade de desenvolvimento de todas as potencialidades, capacidades e habilidades humanas. Entretanto, há interesses econômicos ocultos em um discurso de progresso social, que propagam uma formação humana integral dos futuros trabalhadores, por meio de um modelo de currículo socioemocional.

A escola representa o lugar ideal para a aplicação dessas recomendações e a construção dos valores propagados pelos organismos internacionais. As competências socioemocionais ou não-cognitivas estão sendo promovidas por organizações e fundações empresariais como o IAS, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a OCDE para a educação do capital no século XXI. No documento *Competências para o progresso social*, a OCDE (2015, p. 35), afirma que as competências socioemocionais são “[...] importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo”. Seguindo esse direcionamento, o IAS e Unesco (2015, p. 8) evidenciam no documento

Competências Socioemocionais – Material de Discussão que, ao serem trabalhadas no processo educacional de forma intencional e efetiva, “[...] o conjunto dessas competências passa a direcionar as inovações no processo de ensino-aprendizagem, englobando a transformação das práticas dos professores, gestores escolares e secretarias de educação.”

O que pode parecer algo novo nas políticas públicas educacionais, a preocupação com o desenvolvimento socioemocional de alunos, já havia sido abordada nos Relatórios da UNESCO sobre educação, o Relatório Faure (1972) e o Relatório Delors (1996), que abordavam a nova sociabilidade demandada pelo capital para a (con) formação de um trabalhador de novo tipo (TURMINA, 2010). O documento da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidido por Jacques Delors, aponta os quatro pilares básicos essenciais para a educação no novo século: *Aprender a conhecer, Aprender a viver juntos, Aprender a fazer e Aprender a ser*. Para além destes quatro pilares, a primeira revista do escritório regional da Unesco na América Latina (PRELAC, 2002 *apud* SANTOS, Maurício, 2017), concebida pelo Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe, explicita um pilar adicional, o “*aprender a empreender*”:

O acréscimo do “aprender a empreender” como quinto pilar da educação pela UNESCO, novamente evidencia a funcionalidade do empreendedorismo como estratégica para o enfrentamento das problemáticas sociais, especialmente nas regiões mais vulneráveis do mundo como a periferia capitalista, no caso a América Latina. Desta forma, o relatório UNESCO/PRELAC (2002) propõe a “modernização” dos sistemas educacionais da América Latina para responder às tendências de uma sociedade baseada no conhecimento. Para tanto, o desenvolvimento das capacidades empreendedoras, através da aquisição de competências flexíveis e adaptáveis, deve ser a tônica deste processo. (UNESCO/PRELAC, 2002 *apud* SANTOS, Maurício, 2017, p. 92).

O Relatório Delors (DELORS, 1999), inspiração para o direcionamento das reformas educacionais para o século XXI, indica a necessidade de uma sociedade mais justa e mais humana, direcionando a formação de indivíduos para além da transmissão de conhecimentos, definindo as competências cognitivas e afetivas que devem ser desenvolvidas para atuar numa sociedade de conflitos e incertezas, tornando a pessoa apta a enfrentar situações diversas e trabalhar em equipe, lidando com as novas exigências do mundo o trabalho. A disseminação dos princípios da Unesco e as novas competências incluem aprender a conviver com os outros e aprender a ser, estimulando a cooperação, a participação em atividades sociais, a resolução de conflitos, a autonomia e o discernimento, desenvolvendo-se um indivíduo responsável e dentro de uma coletividade, cidadão e produtor.

Tais princípios foram disseminados mundialmente impulsionando reformas curriculares. Além das habilidades físicas e cognitivas para a realização do ofício, os currículos

devem, segundo a OCDE (2015), conter práticas que desenvolvam nos estudantes da Educação Básica as competências socioemocionais. Estas competências de caráter comportamental são desenvolvidas nos futuros trabalhadores a fim de formar o perfil socialmente requerido pelo capital: um cidadão comprometido, obediente, responsável, que saiba trabalhar em grupo, seja persistente, controle suas emoções e seja resiliente, tolerando todas as pressões, superando os obstáculos, adaptando-se a novas situações e evitando conflitos.

Ao desenvolver na escola as competências socioemocionais, o “capitalismo humanizador” ajustaria o “cidadão” aos padrões de comportamento requeridos pelo capital, formando uma sociedade mais harmônica, evitando conflitos e garantindo sua hegemonia, promovendo uma sociedade mais produtiva e coesa:

Em nome da liberdade, as novas gerações são formadas para o conformismo ativo e participativo, isto é, devem se conformar com a sociedade comandada pelo capital, mas participando de maneira ativa e criativa no esforço pela perpetuação dessa sociedade. Não por acaso os currículos enfatizam a formação de competências e os “os projetos de vida”. Os projetos de sociedade estão interditados, mas os indivíduos são livres para sonhar com uma vida de fartura e para lutar com unhas e dentes para vir a fazer parte do seletivo grupo dos bem-sucedidos.” (DUARTE, 2018, p. 143).

Os indivíduos parecem ter escolhas, mas estas já estão dadas quando promovidas pelo Estado e seus parceiros como uma política pública.

1.1 ORIGEM DO PROBLEMA

Falamos brevemente sobre meu interesse por este tema de pesquisa desde a graduação, e descreveremos agora como o problema foi sendo delineado com o passar do tempo. O projeto inicial de quando participei da seleção para o mestrado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina era sobre o currículo e a avaliação em larga escala centrados nas competências socioemocionais. Acreditava que o instrumento de avaliação em larga escala das competências socioemocionais, idealizado pelo Instituto Ayrton Senna, poderia ser aplicado a qualquer momento, caso fosse o direcionamento da política de avaliação. Entretanto, isto ainda não foi determinado pelas políticas educacionais. Durante as aulas do mestrado, a ideia do objeto de estudo continuou sendo sobre as competências socioemocionais, mas com muitas dúvidas do que especificamente estudar em relação a elas. Nas conversas com minha orientadora, definimos pesquisar por dois descritores: “competências socioemocionais” e “Base Nacional Comum Curricular”. A partir daí, surgiram diversas informações sobre “soluções digitais”. Fizemos um levantamento abrangente com as diversas soluções digitais

oferecidas por empresas. Estabelecemos alguns critérios para selecionar as que investigaríamos no trabalho. Optamos em direcionar para as soluções que envolvessem as competências socioemocionais e que estivessem relacionadas, de alguma maneira, a grandes corporações, seja por meio de investimentos recebidos, seus mantenedores, ou sujeitos que participavam dos conselhos das instituições e redes envolvidas na construção de direcionamentos da BNCC.

Praticamente tudo o que se lia sobre essas “soluções digitais” era com o discurso de soluções de acordo com o direcionamento da nova BNCC. Então, nossa intenção foi pesquisar mais sobre esse nicho de mercado que estava se abrindo por meio dessas orientações das políticas educacionais. Tínhamos o interesse de investigar quais eram essas empresas que apresentavam as soluções “prontas” de acordo com a BNCC, quem eram seus proprietários, seus investidores, com quais parceiros tinham ligações. Nosso interesse também foi buscar se essas soluções estavam sendo oferecidas para as escolas públicas e de que maneira. Em nossa pesquisa empírica, fomos descobrindo diversas fundações, institutos e empresas privadas nesse nicho de mercado, que ofereciam seus produtos e serviços para o setor público. Encontramos fundos de investimento que fazem grandes aportes em *edtechs* (as *startups* da área educacional) que comprovam a capacidade de crescimento e lucratividade. Ao investigarmos sobre os conselhos dessas fundações, institutos, empresas, associações, entre outras instituições, verificamos que muitos desses sujeitos participam de vários deles e também estiveram à frente na construção da BNCC. Na rede parceira dessas organizações, órgãos públicos como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). No decorrer da pesquisa, também fomos entendendo de que maneira as empresas privadas conseguem se apropriar do fundo público de diversas formas, muitas vezes sem a necessidade de licitação.

Acreditávamos que já havíamos encontrado muitas soluções digitais para a atual BNCC, até que, com o advento da Pandemia do coronavírus, o processo de constituição desse mercado foi potencialmente impulsionado. Os produtos e serviços pareciam “brotar” do dia para a noite. Seja qual fosse o problema ou a nova demanda do sistema educacional, o mercado apresentava uma nova solução que atendesse a essa necessidade rapidamente. As tecnologias educacionais apareceram como panaceia para tornar produtos e serviços “escaláveis”, atendendo alunos e escolas privadas e públicas.

O termo **Santo Graal** utilizado no subtítulo da dissertação remete a uma expressão encontrada nas cartas do Gera Venture Capital¹ que será discutido na seção 3 desta pesquisa. Inferimos que a metáfora do “cálice sagrado” se refere à relíquia que o capital encontrou na oferta de soluções digitais para a educação.

1.2 POLÍTICA EDUCACIONAL NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

A educação, em grande parte dos países do mundo, tem sido o alvo de institutos privados, organismos multilaterais e grandes empresários, pois possui a função estratégica de formar a próxima geração de trabalhadores, difundindo valores, concepções de mundo e ensinando as competências necessárias para o trabalho.

A construção de políticas públicas educacionais é um ponto estratégico para a reprodução do capitalismo. Recomendações para sua formulação são discutidas, e disseminadas por organizações multilaterais e instituições empresariais privadas que, em parceria com o Estado, são regulamentadas e implementadas na educação básica. A agenda para a educação vai ganhando forma nos países “parceiros-chaves”² de agências reguladoras como a OCDE e a Unesco. Segundo Maués (2011, p. 76), a “agenda” de organismos multilaterais “representa um conjunto de normas e regras que devem ser seguidas para materializar as políticas da educação”. Este papel é realizado por meio de relatórios de pesquisas, da publicação de documentos e de “aconselhamentos” para soluções de problemas com base nas evidências de pesquisa. Essa regulação, segundo a autora, objetiva a “[...] realização de ajustes de acordo com o Estado, com o Mercado e podem ser traduzidas em “recomendações”, “condicionalidades”, ou, de forma mais agressiva, em estabelecimento de programas” (MAUÉS, 2011, p. 83). Entretanto, longe dessas recomendações para a educação serem explicadas como consequência de uma imposição de organismos internacionais da qual governantes locais de países dependentes como o Brasil

¹ O Gera Venture é um fundo de capital de risco brasileiro que visa gerar retorno atrativo a seus investidores em setores de impacto. O Gera publicou quatro cartas direcionadas aos seus investidores para informá-los sobre as mudanças na educação e a criação de um modelo que obtenha excelência em resultados educacionais e financeiros. As cartas são: *Blended Learning*: Em Busca do Santo Graal; Educação e Tecnologia: mais próximos do que nunca; Habilidades de Vida: de desejáveis a essenciais; Formação de professores: ensinando a ensinar (GERA CAPITAL, 2020).

² O Conselho Ministerial da OCDE adotou em 16 de maio de 2007 uma resolução fortalecendo uma cooperação com o Brasil, assim como a China, Índia, Indonésia e África do Sul, através de um programa de maior engajamento, definindo estes países como “Parceiros-Chaves” da OCDE. Como um Parceiro-Chave, o Brasil tem a possibilidade de participar dos diferentes órgãos da OCDE, aderir aos instrumentos legais da OCDE, se integrar aos informes estatísticos e revisões por pares de setores específicos da OCDE, e tem sido convidado a participar de todas as reuniões Ministeriais da OCDE desde 1999 (UMA COOPERAÇÃO..., 2020).

seriam vítimas, “trata-se, na realidade, de um projeto de reordenamento da dominação burguesa em um contexto de crise orgânica do capital (OLIVEIRA, M., 2019, p. 159-160).

É por meio dessas influências e das redes de parcerias que as políticas públicas são planejadas, direcionando reformas educacionais a serem implementadas nos currículos escolares nacionais. A BNCC (BRASIL, 2017b) é um exemplo de documento norteador que define as aprendizagens essenciais na educação básica por meio do desenvolvimento de dez competências gerais. Seguindo na mesma direção ao expressar o compromisso com a educação integral no ‘novo cenário mundial’, a BNCC (BRASIL, 2017b, p. 8) explicita características a serem desenvolvidas durante a trajetória escolar, anteriormente difundidas pela OCDE, UNESCO e IAS, como responsabilidade, participação, resiliência, colaboração, criatividade, comunicação, entre outras. Integrada à política nacional da Educação Básica, a base visa contribuir para outras políticas e ações. Para a efetiva implantação das competências socioemocionais nos currículos escolares, estão sendo produzidos orientações aos gestores, materiais e recursos pedagógicos específicos, curso para a formação de professores, tecnologias educacionais, entre outras medidas que, por meio de editais e parcerias público-privadas, ampliam o mercado para o capital atuar na esfera pública.

A possibilidade da abertura de novos nichos para a expansão do capital na oferta de serviços e soluções educacionais pelo setor privado para a educação pública segue a lógica dos determinantes econômicos e políticos que orientam o projeto burguês. A educação como uma mercadoria é oferecida por diversas empresas e, no que tange às competências socioemocionais, está sendo disponibilizada pelo setor privado uma grande quantidade de soluções digitais que prometem desenvolver essas habilidades nos alunos da educação básica, (con) formando o futuro trabalhador para a reprodução das relações capitalistas.

Os direcionamentos das políticas educacionais são permeados por intencionalidades políticas, ideológicas e econômicas. Ao propagar valores e comportamentos desejáveis para formar o perfil de trabalhador direcionado às novas necessidades do mercado, que extrapolam as restritas aos processos produtivos, questionamos o propósito real do capital ao enfatizar a inserção das competências socioemocionais nos currículos, estimulando o nicho de mercado que se abre para o capital.

Nosso objetivo geral com este trabalho é analisar os interesses que permeiam a constituição do novo nicho de mercado voltado à oferta de soluções digitais para o desenvolvimento de competências socioemocionais propostas pela BNCC. Para alcançarmos esse propósito, nossos objetivos específicos incluem: pesquisar as orientações internacionais para a formação das competências socioemocionais e as propostas para introduzi-las nas

escolas; analisar como as competências socioemocionais estão estabelecidas na BNCC e a justificativa para sua inserção no currículo escolar da Educação Básica; e caracterizar as parcerias, os produtos e os mecanismos utilizados para a propagação das soluções educacionais direcionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

Esperamos, com este estudo, contribuir com as pesquisas que procuram desvelar os interesses da classe hegemônica burguesa sobre as competências socioemocionais no projeto de educação do capital, que forma os alunos na Educação Básica com os valores e os comportamentos a serem desenvolvidos pelos futuros trabalhadores. Trabalhamos com a hipótese de que, para além do interesse político na formação, há especial propósito do empresariado na BNCC pela possibilidade de constituição de um novo nicho de mercado mundial que possibilita a valorização do valor na educação pública.

1.3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS

A necessidade de expansão do capital no século XXI traz em seu projeto educacional a formação profissional e humana da classe trabalhadora, buscando a concepção de um indivíduo que consiga se adaptar ao mercado, sem ter garantias de emprego, direitos, estabilidade, entre outros. Nas mudanças ocorridas na relação capital-trabalho, além da precarização, retirada de direitos anteriormente garantidos, terceirização e flexibilização das formas contratuais, o capital estimula o empreendedorismo (COAN, 2011) como um novo nicho para sua ampliação. A estratégia de incentivar o trabalhador a se tornar um empreendedor tenta convencê-lo de que será um gestor do seu negócio e que, se trabalhar muito, conseguirá prosperar na vida, atingindo a ascensão social por meio de seu próprio esforço, procurando ocultar as contradições do modo de produção capitalista no qual estamos imersos.

As competências para o século XXI são propagadas por organismos internacionais e se efetivam em documentos das políticas educacionais com a participação de uma rede composta por dirigentes de empresas, institutos, associações, organizações privadas e de órgão públicos, com a participação do Estado. As competências socioemocionais são parte do projeto capitalista de educação para o século XXI, que busca formar o trabalhador com o perfil que favoreça a reprodução do capital. O discurso socioemocional do capital apresenta a aparente preocupação com as emoções, porém, concordamos com a indagação de Mészáros (2008):

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou ela está a serviço da perpetuação,

consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Compreendemos que a construção das políticas públicas é feita envolvendo disputas e interesses de diversos grupos. Entretanto, a classe dominante consegue direcionar essas políticas para que atendam suas demandas. No caso das competências socioemocionais, as políticas educacionais ocultam as relações do capital-trabalho e induzem à produção dos valores dessa classe dominante na construção desse perfil de trabalhador resiliente.

A partir da necessidade de apreender a realidade e suas contradições, o materialismo histórico-dialético nos dará o apoio como método científico e fundamentação teórica. Marx e Engels (2007, p. 94) entendem que “A consciência não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Nesta perspectiva, seguiremos a partir da materialidade, da prática social, concebendo o objeto em seu processo histórico, econômico e social, considerando as relações de produção em constante transformação para atender às necessidades do capital.

Com esse entendimento, esta pesquisa soma-se ao trabalho de análise documental realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto), apresentado por Evangelista e Shiroma (2019, p. 86), o qual:

[...] tem como premissa um duplo movimento que encontra na formulação de Thompson – “toda noção ou conceito surge de engajamentos empíricos” (1981, p. 49) – a tradução pretendida para seu empenho. Thompson (1981, p. 49) adverte para a necessidade de um “diálogo entre o conceito e a evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro.” Tomando os documentos como empiria – mas não como verdadeiros absolutamente –, consideramos que só podemos entendê-los se sobre eles formos capazes de teorizar, de apanhá-los conceitualmente, para alcançar sua concretude, num processo de contrainternalização, tal como sugere Mézáros (2010).

Em nossa pesquisa empírica, procuramos fazer um recorte sobre as competências socioemocionais e o nicho de soluções digitais constituído com a BNCC. Para conseguirmos fazer as relações, precisamos contextualizar econômica e historicamente a fim de entender a construção desse processo. Concordamos com Evangelista e Shiroma (2019, p. 110) sobre o afinamento da temática, que “dá-se no tempo e exige um amadurecimento dela própria, bem como do pesquisador e isso requer muita lida com os documentos norteadores da política que se investiga.” O pesquisador amadurece ao longo do tempo em que realiza seu trabalho. Por muitas vezes, por ainda não ter a experiência necessária, o olhar do pesquisador pode falhar e parecer ingênuo, mas retomar a leitura dos documentos e de outras informações da empiria,

juntamente com a compreensão da teoria para conseguir refletir sobre as relações políticas, sociais e econômicas é um esforço constante e necessário de aprendizado.

Procuramos decifrar nos documentos analisados os discursos expressos abertamente e também os ocultos, buscando diferenciar a aparência da essência. Apoiamo-nos na formulação de Kosik (2002, p. 17 *apud* EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 89):

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis.

Portanto, com base na ciência, procuramos elucidar ao leitor o discurso dominante oculto propagado pelos documentos das políticas educacionais e também os promovidos por organizações da sociedade civil, que trazem a intencionalidade do projeto burguês na construção da sociabilidade do trabalhador.

A pesquisa abrangerá uma análise documental sobre as competências socioemocionais em diferentes tipos de materiais que divulgam e defendem projetos educativos para serem regulamentado pelo Estado e implementados pelas escolas, seguindo as orientações de organismos multilaterais para incentivar a consolidação de um mercado educacional. Utilizamos como início da investigação os seguintes documentos: *Competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015), por apresentar as competências socioemocionais como necessárias ao currículo escolar na educação do século XXI; *Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2017), por promover os marcos de ações para a Educação 2030, incluindo a “aprendizagem ao longo da vida” e o incentivo às parcerias com o setor privado; a BNCC (BRASIL, 2017b), documento norteador da política educacional brasileira; e sites de empresas que oferecem soluções digitais para a implementação da BNCC. Para complementar o trabalho, que foi realizado em boa parte durante a pandemia do coronavírus, analisamos o documento *A framework to guide na education response to the COVID-19 Pandemic of 2020* (OCDE, 2020) e o Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2020b). Ambos foram selecionados por apresentarem diretrizes para orientar escolas da educação básica durante a pandemia do coronavírus.

A escolha pelas empresas que optamos por investigar neste trabalho decorreu de alguns fatores. Buscamos por empresas que oferecessem algum programa para o desenvolvimento das competências socioemocionais, seguindo a orientação da recente BNCC. Nossa estratégia, baseada em nossa hipótese de trabalho, foi de pesquisar as que estavam ligadas às grandes

corporações e fundos de investimentos. Optamos pelo Voa Educação, vinculado à Microsoft; pelo Laboratório Inteligência de Vida, ligado ao Gera Venture Capital; e pelo programa O Líder em Mim, da *holding* Cogna Educação.

Realizamos pesquisas de artigos e outras produções acadêmicas nas bases de dados da Biblioteca Eletrônica Científica *On-line*, a SciELO, e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd; no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), uma biblioteca virtual que disponibiliza produções científicas; e complementamos com busca na ferramenta *Google Scholar*, uma plataforma de pesquisa com publicações de conteúdo científico. Em junho de 2019, fizemos a busca utilizando os descritores “competências socioemocionais”, nas bases de dados SciELO e ANPEd. No Portal Capes, pesquisamos o descritor “competências socioemocionais” com o filtro “Educação” e, no *Google Scholar*, devido ao elevado número de produções científicas encontradas, ampliamos os descritores da nossa pesquisa combinando “competências socioemocionais” com: “BNCC”, “capitalismo” e “política educacional”. Nosso interesse foi a busca por artigos e outras produções acadêmicas que abordassem as competências socioemocionais na BNCC em perspectiva crítica. Alguns artigos se encontravam em mais de uma base de dados, portais ou ferramenta.

Tabela 1 – Quantidade de produções acadêmicas pesquisadas

Base/Portal/Ferramenta	Encontrados	Selecionados	Repetidos
ANPEd	1	1	---
Capes	8	2	2 ⁽³⁾
Google Scholar	19	8	---
SciELO	2	2	2 ⁽⁴⁾
Totais	30 ⁽¹⁾	13 ⁽²⁾	2

Fonte: elaborada pela autora.

Notas: ⁽¹⁾ 2 repetidos, totalizando 28.

⁽²⁾ 2 repetidos, totalizando 11.

⁽³⁾ SciELO.

⁽⁴⁾ Capes.

Sinal convencional utilizado: --- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Após uma breve leitura das produções, fizemos uma filtragem pelos textos que nos auxiliariam no desenvolvimento deste trabalho, totalizando onze de acordo com nossos objetivos de pesquisa. Seguem os artigos, dissertações e tese selecionados.

Quadro 1 – Relação das produções acadêmicas selecionadas

Ano	Título	Autor	Instituição
2015	Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global	RODRIGUES, C. E. S. L.	Unirio
2015	O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos	SMOLKA, Ana Luiza Bustamante <i>et al.</i>	Unicamp
2017	Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame	CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da.	UFRGS; Unisinos
2017	Emocionalização, Algoritmização e Personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular?	SILVA, Roberto Rafael Dias da.	Unisinos
2018	A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora [Tese]	SILVA, Márcio Magalhães da	Unesp
2018	Competências Socioemocionais na educação: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI [TCC]	LIMA, L. C. P.	UFSC
2018	Investimento social privado e políticas educacionais: um olhar sobre a organização brasileira [Dissertação]	SANTOS, Paula Santana.	USP
2018	O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora	PICCININI, Cláudia; ANDRADE, Maria Carolina.	UFRJ
2018	Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa	SILVA, Roberto Rafael Dias; SILVA, Denilson; VASQUES, Rosane Fátima.	Unisinos UFFS
2019	A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil [Dissertação]	CIERVO, Tássia Joana Rodrigues.	Unisinos
2019	BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?	PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes.	UFRGS IFSUL

Fonte: elaborado pela autora.

As discussões dos textos selecionados nos auxiliaram a entender a propagação das competências socioemocionais nos currículos escolares como parte do projeto do capital para a formação da força de trabalho. Apoiamo-nos também nessas produções acadêmicas para compreendermos as redes envolvidas no processo de construção da BNCC, bem como o interesse de institutos, associações e organizações privadas na implementação da BNCC nas

escolas. A educação é apontada em algumas das produções acadêmicas como forma do capital aumentar seus lucros e expandir seus mercados por meio da privatização da educação pública ou parcerias público-privadas. Porém, além da compreensão da educação como mais uma mercadoria do capital, nós buscamos problematizar com esta pesquisa sobre o nicho de mercado de soluções digitais aberto com os direcionamentos da política educacional brasileira, especialmente no que tange as competências socioemocionais. Tínhamos o interesse de investigar quais eram as empresas que ofereciam essas soluções de acordo com as orientações da BNCC, indicando as relações que envolvem o capital e o poder público, sobretudo apurando a oferta para as escolas públicas.

1.4 ESTRUTURA DO TEXTO

Este trabalho está estruturado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, apresentamos a fundamentação teórica que embasou a análise dos documentos *Competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015) e *Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2017). Os relatórios desses organismos multilaterais apontam os direcionamentos para a educação, indicando a inserção das competências socioemocionais nos currículos, a aprendizagem ao longo da vida e as parcerias a serem consolidadas para melhorar a educação.

Na seção seguinte, tratamos desse fenômeno no Brasil; discorrendo sobre a BNCC, homologada em dezembro de 2017. O documento norteador da Educação Básica apresenta as dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes. Nossa ênfase foi nas competências socioemocionais e nas possibilidades de constituição de um mercado de soluções digitais que está sendo aberto para o capital para a implementação da Base. Apontamos o crescimento do mercado da tecnologia no setor educacional com as *edtechs*, aprofundando na área das competências socioemocionais. Apresentamos as empresas selecionadas para este trabalho, que oferecem serviços e soluções para assessorar a implementação da BNCC e que recebem apoio financeiro de fundos de investimento comandados por empresários que participaram da construção da BNCC.

As diversas formas de valorizar o valor na educação são parte da discussão da terceira seção, na qual explanaremos sobre a forma capitalista de produção e de que maneira o capital cria o mais valor, o que torna as soluções digitais mais uma mercadoria para a acumulação do capital. Discorreremos sobre o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), uma

associação que tem a proposta de desenvolver a cultura de inovação na educação pública brasileira. Considerando o momento de crise sanitária que impactou a realização desta pesquisa, apresentamos também os documentos: *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020* (OCDE, 2020) e o Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020b). Com base nestes e nas ações tomadas pelas empresas no período de emergência fizemos alguns apontamentos sobre o acelerado crescimento da oferta de soluções digitais devido à demanda educacional durante o período de pandemia do coronavírus.

Por fim, pontuamos alguns elementos que constituirão as considerações finais da dissertação, retomando pontos importantes desta pesquisa com algumas reflexões das competências socioemocionais como novo e crescente nicho de expansão do capital.

2 DETERMINANTES DA INSERÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Adequar a classe trabalhadora ao mundo do trabalho faz parte de um processo constante de extração de mais valor para a acumulação de capital. Bowles e Gintis (1976 *apud* FOSTER, 2013, p. 87), utilizam o termo “princípio de correspondência” para se referirem que, normalmente, as “relações sociais de educação” refletem às relações sociais de produção na sociedade capitalista, reproduzindo dentro da escola a divisão hierárquica do trabalho no modo de produção capitalista. A educação, portanto, é articulada com o interesse produtivo, como forma de valorização do capital humano, instrumento de desenvolvimento econômico, promoção individual e redução das desigualdades (MAUÉS, 2011, p. 76).

O “discurso humanizador do capital” (PAULO NETTO, 2017) anuncia melhoras nas perspectivas socioeconômicas da classe trabalhadora via escolaridade. Os organismos multilaterais difundem a ideia da mobilidade social como algo que dependa apenas do esforço do trabalhador, e que todos os trabalhadores podem alcançar essa ascensão social se trabalharem para isso. É a maneira de continuar explorando e culpabilizando o trabalhador por não ter conseguido “mudar de vida”. Na formação de consciência da classe trabalhadora para atender aos interesses do capital, o indivíduo é conduzido pela ideia de ser supostamente livre para fazer sua opção, porém, é uma estratégia neoliberal de dirigir indiretamente sua conduta, fazendo com que ele “escolha com total liberdade o que deve obrigatoriamente escolher para seu próprio interesse” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 216). Ao ocultar as relações sociais, a classe hegemônica justifica as desigualdades sociais e os polos da abundância da acumulação privada de um lado, e escassez e pobreza do outro. Paulo Netto (2013, p. 7-8) relata que “nas sociedades anteriores à ordem burguesa, as desigualdades, as privações etc. decorriam de uma escassez que o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas não podia suprimir”, e que, na ordem burguesa atual, elas “[...] decorrem de uma escassez produzida socialmente [...]”, resultado da contradição entre as forças produtivas, as relações sociais de produção e “do caráter mercantil que reveste obrigatoriamente os valores de uso.”

Essa escassez produzida socialmente deu início ao fenômeno do pauperismo, que teve seu início na Inglaterra, no século XVIII, na primeira onda industrializante na Europa Ocidental. Pela primeira vez na história “a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas” (PAULO NETTO, 2013, p. 3). A desigualdade entre a concentração de riqueza e produção de miséria nos mostra como o capital é destrutivo e que não tem limites ao substituir a relação humana por relações entre coisas, impulsionando sua

expansão ao intensificar a expropriação dos trabalhadores. Fontes (2012, p. 277) aponta que a pobreza foi sendo naturalizada, apagando seu caráter de classe e anulando as causas reais da pauperização, sendo tratada como um estado, e não como uma relação social produtora de desigualdades.

As modificações ocorridas no mundo do trabalho na Revolução Industrial, passando do artesanato para as fábricas e do campo para a cidade, segundo Manacorda (1989), provocou conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais. Com todas essas mudanças, surgiram novas condições e exigências na formação humana. O artesão foi expropriado pelo capitalista e ficou impossibilitado de desenvolver seu processo produtivo, incluindo o seu aprendizado. Instruir a massa de trabalhadores para atender às necessidades da produção de fábrica demandou um novo aprendizado, de acordo com a especialidade do trabalhador, como destreza, habilidade e rapidez (MARX, 2013).

Na década de 1930, Gramsci (1976) analisando a racionalização promovida nas fábricas na América, destacou a preocupação do capital em educar um novo tipo humano adequado ao, então recente, modelo de organização do trabalho e da produção, o fordismo. A inspeção da vida íntima dos operários das fábricas americanas buscava controlar a “moralidade” dos trabalhadores, adaptando-os ao novo método de trabalho. O autor revelava que as iniciativas “puritanas” dos industriais americanos não tinham a preocupação com a “humanidade” e “espiritualidade” do operário, apenas buscavam um determinado equilíbrio psicofísico que impedisse o colapso fisiológico do trabalhador (GRAMSCI, 1976, p. 397). A coerção no fordismo, combinada com a persuasão e o consentimento moral, almejava ajustar o comportamento humano de acordo com as necessidades das fábricas, obtendo maior produtividade dos trabalhadores ao racionalizar o processo produtivo.

Desde a década de 1970, com a crise do capital, as políticas sociais sofrem ataques no corte de gastos crescente por meio das contrarreformas realizadas pela justificativa da chamada crise fiscal do Estado. Paulo Netto e Braz (2008) apontam que os “anos dourados” das políticas sociais asseguradas pelo *Welfare State* chegam ao fim, esgotando-se também a modalidade de acumulação rígida do taylorismo-fordismo, e iniciando a terceira fase do estágio imperialista, com a acumulação flexível:

A acumulação flexível [...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1993, p. 140 *apud* PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 215).

A mudança no padrão de acumulação ocorre pela queda das taxas de lucro dos investimentos industriais e na superacumulação, dando início ao desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, que se torna hegemônico principalmente nos anos 1990, quando as operações financeiras internacionais ganham força com os processos de liberalização e desregulamentação, pela abertura dos mercados nacionais e pela privatização (SILVA, 2012).

Com as mudanças no capitalismo, parte dos capitalistas passou a viver do capital que conservaram sob forma monetária: “Denominados de capitalistas rentistas, o capital monetário que possuem não é investido produtivamente, mas sim em ganhos por meio de juros” (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 231). Segundo Gisele Silva (2012, p. 212), o desenvolvimento das novas formas de capital passa a ser, em si, “mercadoria específica com valor de uso e valor, que Marx chamou de capital portador de juros”. Este capital que porta juros, segundo a autora, cria a falsa ideia de uma reprodução autônoma, como se não houvesse relação com o processo produtivo e com a exploração da força de trabalho, assumindo a forma de fetiche:

Quando o capital portador de juros passa a operar com a especulação, com acumulação futura, descolada da sua base real, material, como no caso dos títulos públicos, tem-se o capital fictício, que se origina daquela forma de capital. O capital fictício constitui-se na forma ilusória que adquire os rendimentos que parecem provir do capital portador de juros. Nesse caso, a emissão de papéis, como nas sociedades por ações e os títulos da dívida pública, são a forma ilusória, fictícia que assume o capital ao especular com o que o Marx chama de valores imaginários. (SILVA, G., 2012, p. 213).

O capital fictício, de caráter especulativo, não corresponde com a massa de valores reais (PAULO NETTO, BRAZ, 2008, p. 232), se constituindo (passando a existir) com base na promessa de apropriação de uma fração de valor que ainda nem foi produzida (CARCANHOLO, 2011, p 75 *apud* SANTOS, Márcia, 2019 p. 66). Essa aparente autonomia em relação à valorização do capital oculta a necessidade da realização da produção social “para que dela se possa extrair juros, dividendos e rendas diferenciais”, ou seja, “não existe nenhuma condição social de realização desses capitais fora da produção” (SEKI, 2020, p. 66). Para Marx (2017, p. 391 *apud* SANTOS, Márcia, 2019 p. 66), este capital fraudulento produz uma nova aristocracia financeira, “[...] todo um sistema de especulação e de fraude no que diz respeito à fundação de sociedades por ações e ao lançamento e comércio de ações. É produção privada sem o controle da propriedade privada”.

A especulação de investidores se dá em todos os campos onde é possível ter o retorno financeiro, incluindo a área educacional:

O fluxo crescente de capitais monetários captados pelas instituições de ensino, convertidas agora em *holdings* internacionais, no mercado financeiro – seja através de

grandes somas de empréstimos, da oferta pública de ações nas grandes praças financeiras no Brasil e no exterior (principalmente em Nova York) ou de aportes diretos dos fundos de investimentos –, teve como consequência imediata a alteração substancial das formas de propriedades dessas empresas de ensino. Suas estruturas corporativas, seus aparelhos informacionais, seus sistemas de comunicação e toda a tecnologia disponível são orientadas diretamente à maximização dos resultados líquidos da companhia, isto é, exponenciam-se as somas pagas às acionistas sob a forma de juros e dividendos. A forma social do capital portador de juros mostra, então, toda a sua força no fetiche do capital fictício. (SEKI, 2020, p. 44).

E por trás desse fetiche do capital fictício, as relações sociais que envolvem a produção e a reprodução capitalista são reais. Seki (2020, p. 46) é certo ao afirmar que “por detrás dessas teias profundas de relações capitalistas estão os muito concretos e *nada fictícios* processos de exploração do trabalho”, sendo que o trabalho não desaparece:

Por todos os lados, encontramos a força de trabalho espriada e estirada no funcionamento desses capitais de ensino: o que muda são as formas de existência tradicionais desse trabalho. Em lugar do professor e das categorias clássicas, uma miríade de funções os vem substituir: técnicos de ensino, comissionados de vendas, agentes de retenção de alunos, auxiliares educacionais, tutores, avaliadores, aplicadores de testes, programadores, técnicos de infraestrutura de redes, engenheiros de redes e sistemas, estatísticos – a lista é interminável.

Trata-se de uma massa significativa de trabalhadores premeida pela massificação, planificação e padronização da educação. Sua transformação em atividade fabril. (SEKI, 2020, p. 46).

Enfatizamos a força de trabalho na área educacional por ser a do nosso objeto de estudo, entretanto, os processos de exploração do trabalho ocorrem em todos os campos de produção capitalista. Afinal, ao capitalista importa a maximização de seus lucros e a ampliação do seu mercado. Assim, o tipo de mercadoria que o capitalista rentista opera, independente do setor, é a:

[...] mercadoria dinheiro, cujo valor de uso é, assim como seu valor de troca, seu enriquecimento pessoal. Ele não tem, portanto, vínculos com a produção das mercadorias educacionais, tampouco com a comercialização desses serviços. Na linguagem dos investidores, a educação serve enquanto for sinônimo de “boa oportunidade de investimento financeiro”. Esse capitalista, que ao mesmo tempo em que nasce da esfera produtiva, dela toma aparente autonomia, compra ações de empresas quaisquer, desde que com a expectativa de lucro futuro, da forma mais rápida e com o menor custo possível. (PINHEIRO, D., 2014, p. 101).

O capital ultrapassa fronteiras, procura por novos mercados em países onde possa se valorizar e continuar se reproduzindo, seja por meio de investimentos nas bolsas de valores, em empresas de tecnologias educacionais com prospecção de crescimento e lucratividade, em fusões para monopolizar o mercado, dentre outras formas. Um dos focos é valorizar o valor por meio de escolas públicas, punctionando e direcionando o fundo público para as empresas privadas, que oferecem prontamente as “soluções educacionais”.

2.1 O FUNDO PÚBLICO

O fundo público tem grande importância no desenvolvimento das relações capitalistas de produção. Composto por recursos provenientes de impostos e taxas, em grande parte pagos pela classe trabalhadora, o fundo público é utilizado para o pagamento da dívida pública, sendo puncionado pelo grande capital. Brettas (2012, p. 113) revela dados do Tesouro Nacional com os principais detentores da Dívida Pública Mobiliária Federal Interna em 2011, apontando que entre os principais credores do Estado que detêm os títulos da dívida pública, 70% estão sob o poder de Instituições Financeiras (31,5%), Fundos de Investimento (25,3%) e Fundos de Previdência (15,4%). O grande capital, além do acesso ao fundo público por meio das parcelas do pagamento da dívida pública, punciona o fundo público através das políticas sociais. Estas políticas sociais, a partir da crise dos anos de 1970, tiveram uma redução quanto ao seu caráter universal e avanço da iniciativa privada, direcionando as políticas para assistência mais focalizada e de transferência de renda, levando o fundo público para as instituições financeiras (BRETTAS, 2012, p. 110). Essas políticas focalizadas e programas de transferência de renda aparentemente anunciam maneiras de combater a pobreza, com uma renda mínima para a população mais pobre da classe trabalhadora, porém, na sua essência, esses programas levam a mercantilização de serviços públicos essenciais, como a educação, a previdência e a saúde, aumentando a lucratividade dos fundos de investimento.

O fundo público é um alvo de disputas de interesses entre a classe trabalhadora e o capital, sendo direcionado de acordo com a correlação de forças de cada momento histórico. A arrecadação não ocorre de forma igualitária e nem progressiva, principalmente em países com intensa desigualdade de renda e riqueza, onde o fundo público é constituído em grande parcela do salário recebido pela classe trabalhadora, além dos tributos pagos pelos capitalistas terem origem no trabalho, ou seja, na mais valia extraída por meio da exploração da classe trabalhadora (BRETTAS, 2012, p. 101). Sobre a composição do fundo público, Behring explica que:

O fundo público se forma a partir de uma punção compulsória – na forma de impostos, contribuições e taxas – da mais-valia socialmente produzida, ou seja, é parte do trabalho excedente que se metamorfoseou em lucro, juro ou renda da terra e que é apropriado pelo Estado para o desempenho de múltiplas funções de reprodução do capital e da força de trabalho. O instrumento de punção essencialmente é o sistema tributário, e parte maior ou menor do fundo público, a depender da correlação de forças entre as classes – que tem sido desfavorável ao campo do trabalho – é sustentada pelos salários. (BEHRING, 2010, p. 31 *apud* SANTOS, Márcia, 2019, p. 92).

Portanto, ainda que o fundo público seja constituído na sua maior parte tanto do trabalho excedente como do necessário da classe trabalhadora, ele não é utilizado nessa mesma proporção em benefício dos maiores contribuintes. O retorno dos recursos do fundo público para a classe trabalhadora seria pelo investimento em políticas sociais, porém, acaba sendo direcionado minimamente para a população mais pobre. Esse desmonte das políticas sociais é justificado pela necessidade de “sanear as contas públicas” e “equilibrar o orçamento”, levando a um “ajuste fiscal que restringe direitos, contribui para o aumento do desemprego e precariza as condições de vida de grandes parcelas da população” (BRETTAS, 2012, p. 115). Logo, o direcionamento dado ao fundo público é uma decisão política que, dada a correlação de forças, destina esses recursos para o favorecimento do capital.

O redirecionamento do fundo público para garantir a reprodução do capital é facilitado pelo Estado. Segundo Paulo Netto e Braz (2008, p. 227), o primeiro alvo do projeto do capital para ter a liberdade de movimentar-se foi em relação à intervenção do Estado na economia, apontando que deveria ser “reformado”. Entretanto, os autores relatam que essa reforma é um processo grande de contrarreformas que reduz os direitos e garantias sociais, ao mesmo tempo mantendo a necessidade da interferência estatal para atender as necessidades do grande capital:

[...] na proteção dos seus mercados consumidores [...]; na garantia de acesso privilegiado (via contratos públicos em setores estratégicos de alta tecnologia [...]); na obtenção de incentivos fiscais [...]; no apoio e assistência regulatória (comercial, diplomática, política e cobertura militar); e no apoio [...] para condicionar os países hospedeiros ou consumidores. (DREIFUSS, 1996, p. 226 e 227 *apud* PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 227).

As contrarreformas favorecem a transferência de recursos sociais para a esfera financeira, com a participação do Estado. A dinâmica rentista da financeirização do capital:

[...] permite que o capital que porta juros, o capital fetiche, ao estender sua lógica para o Estado, por meio fundamentalmente da emissão de títulos da dívida pública, aproprie-se de parte do trabalho excedente constituído em forma de políticas sociais e ainda, por meio de crédito, se aproprie do trabalho necessário ao inserir a classe trabalhadora no circuito das finanças à custa do seu endividamento e também por meio dos fundos de pensão que operam com os rendimentos da classe trabalhadora para a capitalização do mercado financeiro. (SILVA, G., 2012, p. 216).

A valorização do capital ocorre sempre que se abre um espaço para esse crescimento. No Brasil, a reforma do Estado, iniciada na década de 1990, levou a novas formas de organização do setor público e a consequências que favoreceram a reprodução do capitalismo e retirada de direitos sociais para a classe trabalhadora:

Na prática, a acumulação capitalista no Brasil a partir dos anos 1990 contou decisivamente com a atuação direta e indireta do Estado e foi garantida a hegemonia

rentista dentro do bloco de poder dominante com diversas ações, com ganhos econômicos e políticos para as outras frações: a privatização dos ativos públicos com farto financiamento estatal, a política monetária de juros altos, a liberalização das contas internacionais, a expropriação tributária dos salários e aposentadorias, a política fiscal direcionadora do fundo público para os fundos privados dos donos da dívida pública, isenções fiscais bilionárias, programas sociais que capitalizam empreendimentos privados, a retirada de direitos sociais [...] etc. (CASTELO, 2017, p. 63 *apud* SANTOS, Márcia, 2019 p. 93).

Desde o início do desenvolvimento do capitalismo monopolista, a economia foi sendo centralizada e concentrada por grupos monopolistas, que assegurou a eles também a concentração do poder político e decisório (PAULO NETTO, BRAZ, 2008, p. 223 e 224). Entre as decisões, determinações estratégicas para que o capital possa acumular ainda mais em seu favor. O movimento da reestruturação produtiva e da desconcentração industrial levou ao processo de desterritorialização da produção, onde esta foi deslocada para onde a exploração da força de trabalho pudesse ser mais intensa, tanto pelo baixo preço, como ausência de legislação trabalhista e luta sindical (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 216), levando ao estabelecimento de formas cada vez mais precárias de emprego com a flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho. Os autores indicam que o mercado de trabalho foi substancialmente alterado no capitalismo contemporâneo. Com a reestruturação produtiva nas grandes empresas, constitui-se um núcleo pequeno de trabalhadores qualificados e polivalentes com direitos garantidos e uma massa de trabalhadores submetidos a baixos salários, com pouca ou sem garantia e alta rotatividade, muitas vezes vinculados a outras empresas por meio da terceirização (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 219). Essa fragmentação entre os trabalhadores no processo da reestruturação produtiva faz o capital tentar quebrar a consciência de classe dos trabalhadores, promovendo o discurso de que a empresa é a sua “casa”, e que seu êxito pessoal está relacionado ao sucesso da empresa, passando a nomear os trabalhadores como “colaboradores”, “associados” e “cooperadores” (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 217).

O desemprego maciço com a “informalização” das relações de trabalho tornou-se um fenômeno permanente do capitalismo contemporâneo, tendo como consequência o crescente exército industrial de reserva, naturalizado pela burguesia (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 220). Na contradição do capitalismo entre o acúmulo da riqueza em um polo e, no outro, o aumento da miséria, os organismos internacionais buscam programas para aliviar a pobreza de uma maneira focalizada por meio de políticas sociais. No contexto de mundialização do capital e financeirização das relações capitalistas, a expansão desses programas envolve a mercantilização de serviços públicos essenciais, como a educação: “[...] o aumento dos investimentos em uma política social para os pobres esconde a abertura de novos e lucrativos

mercados de investimentos para o capital privado, em detrimento do serviço público” (MARANHÃO, 2006, p. 42-43 *apud* SILVA, G., 2012, p. 221-222). Esse espaço aberto para a atuação empresarial sobre direitos sociais como a educação tem crescimento desde materiais didáticos, ofertas de soluções digitais, até negociações na bolsa de valores, retratando a exploração pelos capitalistas sobre a classe trabalhadora, incluindo os mais pobres.

2.2 O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Motta e Andrade (2019, p. 2) indicam que o Coletivo de Estudos em Marxismo em Educação (Colemarx) utiliza o termo empresariamento da educação para se referir ao crescente protagonismo progressivo de frações empresariais na educação brasileira nas últimas três décadas, desde a consolidação do neoliberalismo como doutrina econômica, política e social. Este protagonismo do empresariado³ reforça “a trincheira de poder junto ao Estado ampliado por meio dos aparelhos privados de hegemonia”, assume a aparência de um “movimento social progressista”, enquanto seus intelectuais ocupam cargos de liderança junto ao Estado, operando a supremacia burguesa na área educacional.

As autoras apontam que essa tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, seja pela administração direta da instituição, via parceria público-privada ou formulação de políticas públicas, revela três pontos:

(i) a consolidação e expansão da educação enquanto nicho de mercado, (ii) a incorporação da educação à gama de mercadorias produzidas e consumidas na sociedade capitalista e (iii) a subsunção da educação à concepção e à lógica do empresariado e o repasse de verbas públicas para este grupo. (MOTTA; ANDRADE, 2019, p. 5).

Os três pontos citados acima sobre o empresariamento da educação de novo tipo são definidos pelas respectivas autoras em duas dimensões: a subsunção da educação ao empresariado e a capitalização da/na educação (que abarca a mercantilização e a mercadorização). A capitalização para Marx (2011 *apud* MOTTA; ANDRADE, 2019, p. 6) “é um processo de fundamental importância para a apreensão do movimento pelo qual o capital

³ Concordamos com as autoras que utilizam o termo empresariado para se referirem “a um seleto grupo de empresários (banqueiros, industriais, agropecuaristas, financistas e respectivos executivos) que, dotados de uma determinada “capacidade técnica e dirigente”, assumem posição de prestígio e, portanto, de confiança na relação social de produção capitalista.” Com essa expressão, fundamentada na concepção de intelectual orgânico em Gramsci (2001), as autoras buscam “abarcara a lógica empresarial – sua capacidade técnica que penetra em todas as esferas da relação social por meio de vários mecanismos de controle – e sobretudo sua capacidade dirigente, de produção de vários tipos de consenso (MOTTA; ANDRADE, 2019, p. 3).

abrange todas as esferas da existência humana”, pelo qual “o capital passa a existir e criar, concomitantemente, as condições para continuar existindo e se expandindo”.

Na capitalização da educação, Motta e Andrade se referem ao processo pelo qual a educação opera como capital e expõe sinteticamente o processo de capitalização da e na educação. O processo “na educação” ocorre “quando os meios e objetos desse âmbito são subsumidos à lógica da mercadoria e/ou lançados no mercado como mercadorias singulares, a exemplo dos livros didáticos, apostilas, tecnologias educacionais”, e o processo “da educação” quando envolve a atividade voltada para a capacitação educacional da força de trabalho, subsumindo a educação “à forma-mercadoria e lançando-a no mercado como conjunto de mercadorias potenciais e/ou como mercadoria a ser necessariamente consumida pela classe trabalhadora” (MOTTA; ANDRADE, 2019, p. 6). Ou seja, na mercantilização da educação, atribui-se a ela valores de uso e de troca, transformando-a em mercadoria, que é consumida permanentemente por parte da classe trabalhadora e por parte da classe burguesa. Já no processo de mercadorização concebido pelas autoras, “o âmbito educacional é transformado em nicho de mercado que, em acelerada expansão, ratifica, também, a necessidade constante da produção capitalista de criar novos mercados” (MARX, 2017 *apud* MOTTA; ANDRADE, 2019, p. 5).

Quanto à subsunção da educação ao empresariado, as autoras descrevem que parece ser a maneira mais eficiente para o capital maximizar o seu controle sobre o processo educativo, em sintonia com seus interesses. A educação, no modo de produção capitalista, é “subsumida à forma-mercadoria e alvo de grandes ações do capital” (MOTTA; ANDRADE, 2019, p. 8). As autoras se apoiam em Marx para enfatizar que não é somente a produção de mercadoria, mas sim a produção de mais valor para que o sistema capitalista continue se expandindo.

A força de trabalho como mercadoria torna-se um valor de uso à medida que pode potencializar a produção de mais valor. Por isso o interesse da classe burguesa sobre a educação escolar dos trabalhadores, “reduzida cada vez mais ao repasse de competências e habilidades estritamente necessárias ao mundo do trabalho, flexível e precarizado” (MOTTA; ANDRADE, 2019, p. 8). Com a lógica empresarial há um esvaziamento do processo formativo, levando a alienação do trabalhador, que deve ser capacitado de maneira que potencialize sua força de trabalho para gerar mais valor ao capitalista:

Estamos concebendo, então, a mercantilização da educação como processo pelo qual a educação escolar, é transformada em elemento unicamente constitutivo da mercadoria força de trabalho. Desse modo, subsumida à forma-mercadoria, o seu primeiro possuidor (o trabalhador) não se relaciona imediatamente com esta capacitação como valor de uso, mas apenas como valor de troca. Neste processo, então, essa educação passa a ter em si um valor incorporado, de forma que este meio de produção e reprodução social da existência, como valor de uso, serve de suporte

para o valor de troca e torna-se absolutamente alienável. (MOTTA; ANDRADE, 2019, p. 9).

A educação é uma das mercadorias da qual o capital se utiliza para gerar mais valor. Sob o domínio do capital, os trabalhadores vão sendo formados com a educação destinada a eles, a fim de adquirirem as habilidades e competências requeridas pelo mercado.

2.3 A EDUCAÇÃO SOB O DOMÍNIO DO CAPITAL

A função civilizadora do capital demanda características de uma época social de produção e engloba a totalidade da vida do ser humano, extrapolando a esfera econômica. Mézáros (2006, p. 275) aponta que a educação caminha de acordo com o sistema de produção dominante e que nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação. Na sociedade capitalista, a educação tem as funções principais de produzir as qualificações necessárias ao funcionamento da economia e elaborar os métodos de controle político, internalizando determinados valores da sociedade nos diferentes momentos históricos:

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos “contribuem para manter uma concepção do mundo” e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo. (MÉSZÁROS, 2006, p. 253-254).

A educação, sob o domínio do capital, procura fornecer a classe trabalhadora competências e habilidades requeridas pelo “mundo do trabalho”, visando um processo constante de adequação da força de trabalho para atender os capitalistas no processo de extração de mais valor e a acumulação de capital. O caráter de classe da educação burguesa revela a hegemonia nos marcos do capitalismo, manifestando-se num duplo aspecto:

Em primeiro lugar, pelo fato de que a educação, que supostamente deveria servir todos os homens, só é concedida aos filhos da burguesia. A educação não é um elemento de igualdade social; é, pelo contrário, um elemento de hierarquia social burguesa moderna. Em segundo lugar, o caráter de classe do ensino burguês manifesta-se ao transformar o ensino num instrumento supostamente eficaz da ‘renovação social’. Em todas as ocasiões em que a burguesia se vê forçada a reconhecer que as relações capitalistas são inadequadas, tenta demonstrar com ‘argumentos educativos’ que são inadequadas, porque os homens não são bons e que estas relações melhorarão quando os homens se tornarem melhores. (SUCHODOLSKI, 2010, p. 60 *apud* RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2012, p. 19).

A política educacional no capitalismo é a expressão do projeto de educação de classes, da burguesia para a classe trabalhadora, formando os futuros trabalhadores que serão explorados pelos capitalistas. A relação de dominação de uma classe sobre outra é perpetuada ao desenvolver uma classe de trabalhadores “[...] que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais evidentes por si mesmas” (MARX, 2013, p. 983). No senso comum, esse processo é visto como uma lei natural de produção, e não dentro de um sistema com relações econômicas e sociais capitalistas perversas.

Organizações internacionais, como a OCDE, ocultam os interesses econômicos e visam, por meio das suas “recomendações” aos Estados, legitimar as relações sociais de produção da sociedade capitalista. Maués (2011, p. 83) afirma que o Estado tem modificado seu papel:

[...] em função das exigências do capitalismo internacional, que dele demanda agora um papel muito mais regulador do mercado do que provedor dos bens necessários à sociedade. A globalização tem exigido não mais um Estado-nação, mas um Estado transnacional que vai também autorizar e adotar regulações que serão supranacionais. Daí a importância que os organismos internacionais e no caso em questão a OCDE ganha enquanto definidora da regulação de políticas. Destaque-se, contudo, que essas normas e as regras do jogo podem até não ser definidas pelo Estado, mas é certo que dele obtém o aval para a sua implantação.

Ao concebermos o Estado como um Estado de classe, concordamos com Marx e Engels (1848), que o definem como um comitê executivo dos negócios da classe burguesa, servindo aos interesses das classes politicamente e economicamente dominantes. É a forma como a burguesia se organiza para garantir o direito de sua propriedade e de seus interesses. Segundo eles, o Estado sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, que tem suas instituições coletivas mediadas por ele, adquirindo uma forma política. Lênin (2007, p. 25) se apoia em Marx e Engels, sustentando que “o Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes”, sendo que ele opera onde existem as contradições e a luta de classes, tentando conciliá-las. O Estado é:

[...] um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é confissão de que a sociedade se enredou numa irremediável contradição consigo mesma e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, torna-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ordem. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e distanciando-se cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1976, p. 225).

No capitalismo, a classe dominante mantém seus interesses econômicos e políticos atendidos pelo Estado por uma aparente conciliação entre classes, entretanto, Marx (*apud*

LÊNIN, 2007, p. 27) sustenta que “o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de dominação de uma classe por outra; é a criação de uma ordem que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão entre classes.” Essa ordem é de acordo com o projeto de sociedade que está em vigor pela classe dominante, buscando criar sua hegemonia, criando condições favoráveis à expansão máxima desse grupo (GRAMSCI, 2011, p. 253).

Pronko (2014, p. 98) relata que para o BM, o “Estado e mercado não precisam ser considerados antagônicos na administração da sociedade”, podendo o privado oferecer serviços antes reservados ao setor público por meio da privatização. Segundo a autora, a flexibilidade da participação privada permite que “os prestadores privados de educação se adaptem às necessidades e circunstâncias de cada economia, oferecendo aos governos uma colaboração preciosa para cumprir com suas obrigações de assegurar educação de qualidade para sua população” (PRONKO, 2014, p. 101).

Adrião (2017) explica que a privatização da educação tem se aprofundado desde o final do século XX, inscrita no contexto da financeirização da economia. A autora entende este processo de privatização da educação como “a transferência ou a delegação das responsabilidades sobre a elaboração, a gestão de políticas educativas ou sobre a oferta educacional para o setor privado lucrativo e/ou não lucrativo” (ADRIÃO, 2017, p. 129). A privatização pode ser percebida em processos como na:

[...] definição dos currículos escolares dos sistemas públicos; a elaboração e aplicação de sistemáticas de avaliação desses mesmos sistemas; procedimentos de formação em serviço de educadores (professores e gestores); qualificação de assessorias técnicas e jurídicas de esferas governamentais incluindo formas de supervisão das atividades de ensino desenvolvidas pelas escolas. (ADRIÃO, 2017, p. 129).

Pontes (2020), baseada em Adrião (2018) e na análise dos documentos da Kroton elaborou um quadro com cinco dimensões onde a privatização da educação básica pode ocorrer, “como partes de um todo articulado complexo, intrincado com governos, empresários, investidores, fundações privadas e grupos e redes políticas” (PONTES, 2020, p. 138).

Figura 1 – Cinco dimensões da privatização da educação básica



Fonte: Pontes (2020, p. 112)

Adrião (2017) relata que até o ano de 2009, o interesse de grupos empresariais com a educação básica no Brasil era destinado a cursos preparatórios para os vestibulares mais disputados e que, a partir de 2010, grandes grupos editoriais nacionais (Grupo Abril) e internacionais (Editora Santillana e Pearson) passaram a disputar o mercado dos “insumos curriculares”. A autora utiliza este termo para abranger um conjunto de produtos e serviços que “têm sido desenvolvidos por empresas ou *startups* financiadas por ‘filantropos de risco’ (OCDE, 2014), autodeclarados segmentos de responsabilidade social” (ADRIÃO, 2017, p. 132). Dentre esses “insumos curriculares”, as “tecnologias educacionais”, apresentadas como estratégias eficazes para melhoria da qualidade da educação básica. O mercado concentrado em gigantescos grupos empresariais direciona para a padronização de currículos e de projetos educativos, já que muitas escolas acabam por adotar a “marca” de “determinado sistema privado de ensino”, que expande seu potencial para as redes públicas de ensino (ADRIÃO, 2017, p. 133). As iniciativas do mercado privado têm diferentes denominações, mas consistem em síntese, segundo Adrião, “na oferta para redes públicas ou escolas privadas de livros e conteúdos digitais pelos quais conteúdos escolares, processos e ritmos de ‘ensino’ [...] são

estabelecidos por esses tipos de recursos” (ADRIÃO, 2017, p. 134). Como exemplo dessa oferta de conteúdos por empresas privadas e ganhos via o fundo público, a venda de livros didáticos, paradidáticos, obras literárias, livros digitais, entre outros para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), realizada por meio do Programa Nacional do Livro de Didático (PNLD). Segundo Daniele C. de F. Pinheiro (2014, p. 3), o governo federal é o principal comprador de livros escolares do país através do PNLD e, desde a década de 1930, os mecanismos de apoio estatal às editoras privadas vêm sendo ampliados e aprimorados. Ao mesmo tempo em que o programa atende a demanda dos estudantes por acesso gratuito a livros e materiais didáticos, as editoras que participam do PNLD e os fundos de investimento a elas associados se apropriam, de parcelas do fundo público, “fazendo dessa política mais um canal de escoamento da riqueza socialmente produzida pelos trabalhadores para o capital financeiro” (PINHEIRO, D., 2014, p. 3).

Para efeito de exemplificação, a Abril Educação/Scipione e Ática, a Santillana/Moderna e Richmond, o Positivo e a Pearson receberam entre 43% e 52% dos recursos do PNLD no período de 2012 a 2015, segundo dados informados pelo FNDE (ADRIÃO *et al.*, 2015 *apud* ADRIÃO, 2017, p. 134). Segundo a autora, o fundo público também é destinado a grupos privados por meio da compra de revistas consideradas “específicas” para gestores escolares, educadores e demais profissionais da educação, como na aquisição da Revista Nova Escola⁴ por mais 2,5 milhões de reais (valores equivalentes aos inventariados por Adrião *et al.*, 2015 *apud* ADRIÃO, 2017, p. 136). Aquisições com essas “especificidades” podem prescindir de licitação, mediante a comprovação do órgão contratante, como no caso da Revista Nova Escola. O caminho fica aberto para que os recursos públicos sejam direcionados conforme os interesses do grande capital. Ocorre, nesse processo, a mudança na natureza da educação de bem público, “expressão de um direito socialmente construído, para um serviço cuja qualidade é definida em função do poder de compra de quem a demanda e como tal, passível de ser negociada e subordinada à lógica do lucro (ADRIÃO, 2017, p. 139).

É neste contexto e por meio de uma agenda em comum para a educação entre o Estado, organismos multilaterais e organizações privadas, que a organização do ensino público vai sendo direcionada pelas demandas do mercado. A esfera da educação básica, onde se (con)forma a força de trabalho, é alvo de interesses de investidores e financiamento de grandes fundações privadas, constituindo um grande nicho de acumulação do capital, que consegue valorizar o valor mesmo na esfera da educação pública gratuita.

⁴ Na época, a Revista Nova Escola fazia parte do Grupo Civita. Desde 2015, pertence à Fundação Lemann.

2.4 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA AGENDA PARA A EDUCAÇÃO

2030

Os Organismos Multilaterais são entidades que, entre outros interesses, promovem os direcionamentos para algumas políticas públicas sociais, incluindo a educação. Dentre essas agências, estão a OCDE⁵ e a Unesco. Neste capítulo utilizaremos dois documentos de Organismos Multilaterais que apresentam pontos a serem destacados em nossa pesquisa: *Competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015) e *Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2017).

O relatório *Competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015) é uma síntese de três anos de pesquisas realizadas pelo projeto Educação e Progresso Social, vinculado ao Centro para Pesquisa e Inovação Educacional da OCDE. A organização se declara como “[...] um fórum único onde os governos trabalham em conjunto para enfrentar os desafios econômicos, sociais e ambientais da globalização” e oferece “[...] um ambiente para que os governos possam comparar experiências políticas, procurar respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e trabalhar para coordenar políticas internas e internacionais” (OCDE, 2015, p. 137). Esse tipo de governança promovida pela OCDE demonstra o seu “suave poder” (*soft power*) ao prestar “auxílio” em áreas estratégicas, como a educacional.

O papel da OCDE em relação à educação como um setor estratégico mudou significativamente com o tempo, segundo Sellar e Lingard (2013 *apud* RODRIGUES, 2015), passando de um lugar acessório e assumindo relevância formalizada institucionalmente através da criação de diretorias: Diretoria de Assuntos Sociais, Pessoal e Educação (1975); Diretoria para Educação, emprego, Trabalho e Assuntos Sociais (1991); Diretoria de Educação (constituindo-se como campo autônomo em 2002).

A argumentação persuasiva exercida pela OCDE com seu “poder leve”, segundo Jakobi e Martens (2010 *apud* RODRIGUES, 2015, p. 6), é marcada por três mecanismos de governança: a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados. Para Woodward (2009 *apud* RODRIGUES, 2015, p. 6), além desses mecanismos de governança, a OCDE

⁵ A OCDE se declara como uma entidade internacional composta por 34 membros, majoritariamente desenvolvidos, que compartilhariam os princípios de democracia representativa e da economia de livre mercado. Sua missão seria desenvolver, através de políticas, o bem-estar econômico e social das pessoas ao redor do mundo (RODRIGUES, 2015).

perseguir outros quatro: o cognitivo, desenvolvido por meio de uma agenda cooperativa e da circulação de ideias; o normativo, observável a partir do compartilhamento de um conjunto de valores; o legal, com uma legislação branda; e o paliativo, em relação ao papel da OCDE junto aos demais organismos internacionais. Para Rodrigues (2015, p. 16), esses mecanismos constituem o projeto de governança educacional global que a OCDE tem posto em prática.

A versão preliminar do documento da OCDE *Competências para o progresso social* foi apresentada no Fórum Educar para as Competências do Século 21, ocorrido em São Paulo em 2014 (LIMA, L., 2018). O evento foi promovido pela OCDE, pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o IAS, indicando a parceria entre o setor público, instituto privado e organização multilateral, expressando a formação das ‘redes políticas’ e revelando a atuação interessada do setor privado na definição das políticas educacionais. Naquele fórum, foi assinado um protocolo de intenções para incentivar pesquisas sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no ensino entre o MEC, a Capes e o IAS, resultando na criação do Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais, por meio do Edital nº 44/2014 (CAPES, 2014), prevendo o financiamento de projetos de pesquisa para o “desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação de profissionais do magistério, bem como à melhoria da educação básica na rede pública”.

O discurso da OCDE no documento foca o desenvolvimento de uma “criança completa” para enfrentar os desafios do século XXI, enfatizando a importância das competências cognitivas e socioemocionais como o novo caminho para a educação deste século, favorecendo uma vida “próspera, saudável e feliz” (LIMA, L., 2018, p. 30). Entretanto, constatamos que a preocupação com a formação dos sujeitos é direcionada às famílias “desfavorecidas economicamente”, anunciando a melhora das perspectivas socioeconômicas desses grupos, e adequando às novas demandas do mundo do trabalho no processo de reprodução da sociedade capitalista. Desta forma, o documento aborda a educação como redentora para superar os desafios da desigualdade social e das altas taxas de desemprego nos últimos anos, especialmente para jovens com baixo nível educacional, os filhos da classe trabalhadora. Em contraponto, a organização afirma que a qualificação educacional não é suficiente para encontrar um trabalho e mantê-lo, e que a transição entre a escola e o trabalho tem sido mais difícil para as novas gerações devido à crise econômica recente que atingiu muitos países. Para aumentar a probabilidade de “empregabilidade” desses jovens, a sugestão é incentivar competências socioemocionais como a perseverança, a responsabilidade e a motivação.

A OCDE relaciona o baixo nível socioeconômico ao pior desempenho educacional e que a organização reconhece que a distribuição desigual de renda reflete em um acesso também desigual a bens e serviços, incluindo educação e saúde. Para reverter essa situação, a organização recomenda “esforços adicionais” para o desenvolvimento das competências socioemocionais, que auxiliariam na transição entre a escola e o sucesso no mercado de trabalho. De acordo com a OCDE, as socioemocionais poderiam melhorar os resultados econômicos e sociais, provocando “mudanças no comportamento e estilo de vida”, melhorando a autoestima e controlando as emoções, que levaria a diminuição do investimento nos custos sociais e oportunizariam ao indivíduo “ser um membro ativo da sociedade” (LIMA, L., 2018, p. 31). Por trás do discurso de “sociedades igualitárias” (OCDE, 2015, p. 26), e do desenvolvimento de “cidadãos prósperos, engajados, saudáveis, responsáveis e felizes”, estão os interesses econômicos. No documento, a organização fala em “mudanças no comportamento e estilo de vida”, no “controle das emoções”, em “proporcionar” ao indivíduo ser um “membro ativo da sociedade”, o que evidencia o desejo da OCDE de moldar comportamentos adequados para formar o perfil ideal do trabalhador almejado pelo capital: que não conteste e seja resiliente para continuar sendo explorado pelo capitalista.

As competências socioemocionais são definidas no relatório da OCDE como:

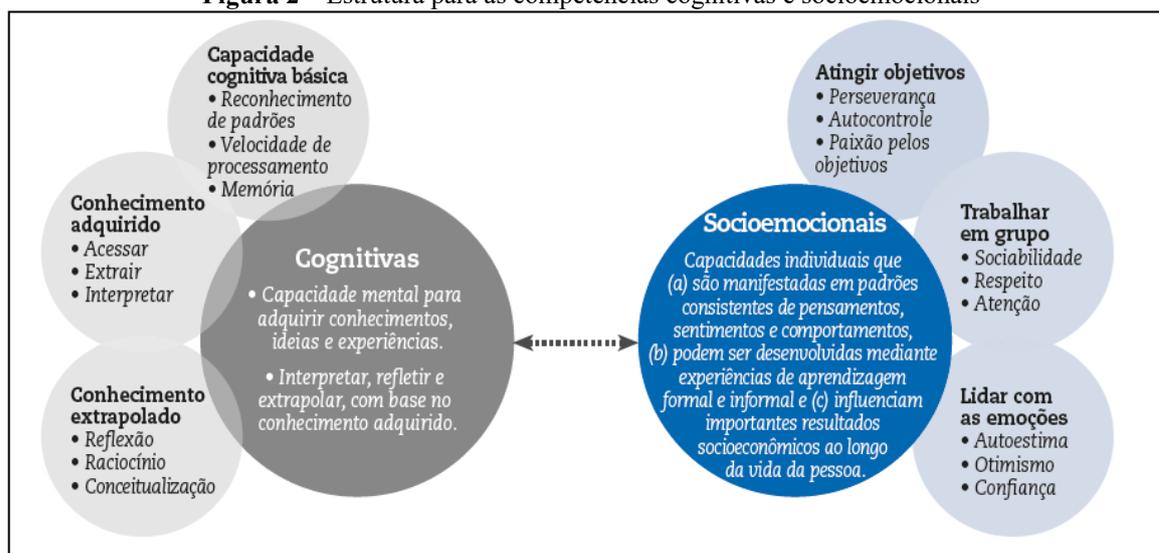
[...] capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagens formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo. (OCDE, 2015, p. 35).

A descrição das competências socioemocionais pela OCDE é baseada no Modelo dos Cinco Grandes Fatores, o *Big Five*, um sistema que “pressupõe a possibilidade de uma personalidade replicável em diversos países e diferentes culturas”, apresentando cinco variáveis universais de classificação da personalidade humana (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 225). O construto foi elaborado por diversos pesquisadores e desenvolvido na década de 1980 por Costa e McCrae (1992 *apud* OCDE, 2015, p. 35), que fornecem uma lista das características correspondentes a cada uma delas: 1) Extroversão: socialização, assertividade, atividade, disposição para se aventurar, entusiasmo, afetuosidade; 2) Amabilidade: confiabilidade, franqueza, altruísmo, adequação, modéstia, simpatia; 3) Conscientização: eficiência, organização, zelo, esforço, autodisciplina, deliberação; 4) Estabilidade emocional: ansiedade, irritabilidade, depressão, autoconsciência, impulsividade, vulnerabilidade; e 5) Abertura a experiências: curiosidade, imaginação, senso estético, ação, excitabilidade, ausência de convencionalismo. A influência do *Big Five* é grande na reforma curricular brasileira. É neste

modelo em que se fundamentam as propostas e programas curriculares e que também servem de base para os projetos de avaliações em larga escala das competências socioemocionais. O *Big Five* é criticado pelos pesquisadores críticos devido à forma fragmentada que concebe a personalidade humana, a partir de traços e características isoladas (LIMA, L., 2018, p. 46). Estes defendem a necessidade de considerar o contexto histórico, social e econômico dos indivíduos, considerando a integralidade no desenvolvimento do sujeito. Questionam a separação proposta entre habilidades cognitivas e competências socioemocionais “em tempos que os esforços de reconceitualização de tais aspectos permeiam vários campos de estudo na busca de superação das dicotomias historicamente estabelecidas”, como razão/sensibilidade, cognição/emoção, corpo/mente (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 232). Ratificam esse pensamento com base em diversos autores que também consideram cognição e afeto como profundamente interrelacionados nos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 233).

As competências indicadas pela OCDE (2015) para o sucesso individual e o progresso social incluem as cognitivas e as socioemocionais, cada uma com características individuais e suas respectivas dimensões:

Figura 2 – Estrutura para as competências cognitivas e socioemocionais



Fonte: OCDE (2015, p. 34)

De acordo com o documento da OCDE (2015), as competências cognitivas estão envolvidas no processo de aquisição e aplicação do conhecimento, dividindo-se: na capacidade cognitiva básica, no conhecimento adquirido e no conhecimento extrapolado. As competências socioemocionais são chamadas também de não cognitivas e envolvem as dimensões do alcance de objetivos, do trabalho em grupo e do controle das emoções. São características dela a autoestima, persistência, autocontrole, diminuição da agressividade, cordialidade, nível de satisfação, cooperação social, responsabilidade pela própria vida, capacidade de lidar com problemas, perseverança, autoeficácia, sociabilidade, resiliência, autodisciplina, entre outras.

Rodrigues (2015, p. 14) descreve que a OCDE utiliza os termos “competências socioemocionais” ou “habilidades socioemocionais” para se adequar a uma terminologia mais facilmente aceita na área da educação, diferenciando-se da expressão “habilidades leves” empregada nos campos da economia e neurociências, com a perspectiva da formação do capital social. O capitalismo contemporâneo mobiliza novos dispositivos de constituição subjetiva, dentre eles, a consolidação de uma configuração cada vez mais emocional: “o capitalismo emocional é uma cultura em que as práticas e os discursos emocionais e econômicos configuram-se mutuamente” (ILLOUZ, 2017, p. 20 *apud* SILVA, R., 2017, p. 705). Roberto R. Silva (2017, p. 709) lembra que:

Questões como coaching, mentoria ou programação neurolinguística não se apresentam como novidades na literatura pedagógica deste início de século; porém, o que poderíamos notar em comum a estas estratégias é sua ênfase em uma “emocionalização pedagógica”, na qual a centralidade curricular recentemente atribuída às competências socioemocionais é o exemplar mais representativo no Brasil.

O documento da OCDE sugere que o desenvolvimento das competências socioemocionais no currículo escolar abriria novas oportunidades de trabalho e de acesso ao curso superior. Observamos que isso interessa aos capitalistas tanto para formar força de trabalho a ser explorada quanto para aumentar a “clientela” das instituições privadas no ensino superior, já que a maioria das matrículas ocorre nas Instituições de Ensino Superior privadas e tendem a se expandir na modalidade à distância. Também é necessário considerar todas as condições objetivas que favoreceram ou negaram o acesso do sujeito ao ensino superior, pois as influências na sua trajetória de vida são um indicativo de sinalização do caminho que será escolhido por ele – ou destinado para ele (LIMA, L., 2018).

O discurso da mobilidade social como garantia via escolaridade, propagado pela OCDE segue o ideário economicista do capital humano, vinculando a educação ao desenvolvimento econômico:

A noção de capital humano orienta processos educativos antagônicos à visão da educação básica unitária pelo fato da mesma se orientar por uma concepção de sociedade na qual ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional que só depende dele as escolhas que faz independente da classe ou grupo social a que pertence e, uma redução da concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidades humanas, mas à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro. (FRIGOTTO, 2018, p. 5).

A expressão Capital Humano apareceu pela primeira vez na literatura econômica no início da década de 1960, e seu principal autor foi o então economista professor na Universidade de Chicago, Theodore William Schultz. Segundo Paula S. Santos (2018, p. 47), a Teoria do Capital Humano “é compreendida com uma visão tecnicista no qual a educação é o pressuposto para o desenvolvimento econômico”, sendo que a qualificação por meio da educação oportunizaria o indivíduo a alcançar uma melhor inserção no mercado de trabalho. Assim, o investimento em capital humano favoreceria a rentabilidade dos lucros e o “crescimento econômico através do aumento da renda e da produção causados pelo aumento de escolarização” (SANTOS, P., 2018, p. 47). Esta teoria é criticada por entender a educação “como instrumental, respondendo às demandas do capital e priorizando os aspectos técnicos, sociais e ideológicos de formação para o trabalho” (SANTOS, P., 2018, p. 48).

Sobre as demandas da escola contemporânea, o professor da Universidade de Chicago e Prêmio Nobel de Economia James Heckman, em entrevista concedida pelo Jornal O GLOBO, aponta as características necessárias nas fábricas e as novas demandas para o século atual:

HECKMAN: [...] O sistema de fábricas, de linha de montagem, era melhor servido por pessoas obedientes, dóceis, que faziam seu trabalho mas basicamente não eram criativas. A nova economia exige muito mais a participação do indivíduo. Então, parte do processo de desenvolvimento, incluindo o desenvolvimento social, é o indivíduo desempenhar um papel cada vez maior como pessoa, de forma que essas características pessoais são mais valorizadas em toda parte. Não é só você como uma máquina pensante, é a sua habilidade de organizar tarefas, de se adaptar e de inovar. Isso requer habilidades que não eram valorizadas no esquema de educação para o modelo de fábricas, de linha de montagem. (CARNEIRO, 2012 *apud* CIERVO, 2019, p. 23).

O chamado sistema de acumulação flexível requer trabalhadoras/es flexíveis, capazes de executar simultaneamente diversas tarefas e de se adaptarem às mudanças. (SILVA, M., 2018, p. 26):

Com o toyotismo instala-se uma lógica de manipulação da subjetividade pela qual se estimula ao mesmo tempo a competição e a cooperação entre as/os trabalhadoras/es, fazendo com que cada um/a se comprometa consigo mesma/o a produzir cada vez mais e a fiscalizar, além do próprio trabalho, o trabalho alheio [...]. (SILVA, M., 2018, p. 28).

O processo de submissão da subjetividade da classe trabalhadora aos interesses sociais do capital consiste “na máxima alienação do/a trabalhador/a, do/a qual se exige a objetivação de todas as suas capacidades físicas e psicológicas e a apropriação de formas estereotipadas de ser e agir no mundo [...] pronta para manter e reproduzir a ordem social” (SILVA, M., 2018, p. 129). Com as mudanças no mundo do trabalho ajustável aos ciclos econômicos, o foco pela subjetividade dos trabalhadores é alvo do setor econômico.

A inserção das competências socioemocionais na educação é defendida por diferentes áreas, como na psicologia, neurociências e na economia. Márcio M. da Silva (2018, p. 52) relata sobre os estudos do James Heckman, no qual aponta o retorno de sete dólares na vida adulta para cada dólar investido na primeira infância. O economista defende que a desigualdade social é causada pela privação de afeto, e não de recursos materiais ou financeiros: “Os recursos escassos são o amor e o cuidado parental – não dinheiro” (HECKMAN, 2013 *apud* SILVA, M., 2018, p. 66). Heckman, segundo Márcio M. da Silva (2018, p. 52-53), sugere o investimento em educação e no aumento dos cuidados das famílias para garantir o desenvolvimento de competências cognitivas e não cognitivas, implicando em retornos como menor evasão escolar e índices de violência, economia com gastos em doenças evitáveis e capital humano mais sólido. Carvalho e Silva (2017, p. 175) indicam que Heckman posiciona a educação escolar como objeto de intervenção governamental, equacionada enquanto um investimento econômico, e complementam que são inúmeros os institutos, agências multilaterais, organizações não

governamentais, atores políticos e grupos educacionais que atuam na promoção desses princípios.

A definição do investimento econômico a ser feito é com base em dados estatísticos utilizados como tecnologias do governo, que servem como um diagnóstico para comparar realidades. Miller e Rose (2012 *apud* CARVALHO; SILVA, 2018, p. 180) assinalam que as informações inscritas em determinadas racionalidades governamentais são potencializadas quando calculadas. O caráter calculável da população alcança também a educação, com possibilidade de intervenção mais precisa dirigida aos problemas que interferem na vida das crianças e jovens (CARVALHO; SILVA, 2018, p. 181). O planejamento dessas estratégias culmina na gestão dos fatores de risco que podem ser desencadeados pela falta de investimento em determinado campo, como no das competências socioemocionais, conforme sugerem Carvalho e Silva (2018, p. 180). As tarefas dos governos para a gestão desses riscos, segundo os autores, são indicadas pelos economistas com o objetivo de reduzir prejuízos futuros ao desenvolver as competências socioemocionais em crianças e jovens, tornando-os adultos produtivos e independentes da tutela do Estado. Portanto,

[...] potencializar o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes torna-se um imperativo de um Estado que procura extrair da população a potência produtiva e, com isso, minimizar situações que possam gerar despesas futuras ligadas às áreas da segurança, da saúde e da educação. (CARVALHO; SILVA, 2018, p. 187).

Rodrigues (2015) aponta que organizações como o IAS e a OCDE buscam legitimar o discurso da importância das habilidades socioemocionais e tentam instituir um instrumento de avaliação em larga escala para aferi-las. Ball (2016 *apud* SILVA, R., 2017, p. 712) argumenta que é necessário acrescentar a “conversão do ensino e da aprendizagem em elementos calculáveis”, de forma que o fracasso e o sucesso sejam traduzidos em responsabilidades individuais.

Nesta direção, as políticas públicas têm sido pautadas pela ideia de que é preciso avaliar para detectar o sucesso/fracasso e o andamento de projetos, programas e sistemas em diferentes áreas, adotando modelos de avaliação instituídos em outros países em larga escala (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 220). O *Programme for International Student Assessment*⁶ (Pisa) é uma dessas avaliações que mensuram as competências cognitivas dos estudantes. Entusiasta das avaliações para orientar políticas públicas, o IAS desenvolveu o programa Senna (*Social and Emotional*

⁶ Programa internacional de avaliação de desempenho escolar coordenado pela OCDE para ser aplicado com alunos a partir do sétimo ano do Ensino Fundamental, em torno dos 15 anos de idade.

or *Non-cognitive Nationwide Assessment*) para mensurar em larga escala as competências socioemocionais. Concebido em 2013, o projeto para a criação do questionário utiliza como critério o modelo *Big Five*, e foi aplicado na Escola Estadual Chico Anysio, no Rio de Janeiro, e publicado em 2014 pelo IAS em parcerias com a OCDE e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (LIMA, L., 2018, p. 61). Este relatório, intitulado *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, foi elaborado por Ricardo Primi⁷ e Daniel Santos,⁸ e apresenta os resultados preliminares do programa SENNA. O relatório “apela para um ‘rigor científico’ e proclama um ‘consenso’ que, na realidade, se mostram como pontos altamente questionáveis” (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 222), especialmente quanto às concepções que fundamentam a proposta, referentes à noção de personalidade:

Separar, para fins de mensuração, os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos, isolando habilidades e traços de personalidade pré-definidos a partir de um construto tão questionado, tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar. (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 236).

De acordo com os autores, os resultados da avaliação socioemocional podem estigmatizar alunos cujas competências não sejam equivalentes às estipuladas pelos exames de larga escala (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 237). Márcio M. da Silva (2018, p. 133) aponta que, se efetivada como política pública, a avaliação em larga escala das competências socioemocionais das/os estudantes de escolas públicas será o principal instrumento de captura da subjetividade da classe trabalhadora.

A OCDE proclama que o investimento precoce na formação de habilidades nas crianças das “classes menos favorecidas” é importante para que acumulem níveis suficientes de

⁷ Psicólogo pela PUC-Campinas, Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. As pesquisas que coordena recebem financiamento do CNPq (produtividade em pesquisa), Fapesp, Capes e Instituto Ayrton Senna (IAS). É Professor Associado do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade São Francisco (Mestrado e Doutorado em Avaliação Psicológica). Foi presidente do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (Ibap) e membro da Comissão Consultiva em Avaliação Psicológica do Conselho federal de Psicologia. Foi membro da Comissão da Área de Psicologia do MEC/Inep e da Capes. É membro do comitê diretivo do EduLab21 Centro de Conhecimento do IAS. A partir de 2017 passou a fazer parte da Comissão Assessora de Estatística e Psicometria da Daeb e do grupo de especialistas em questionários para o PISA 2021 coordenado pelo Educational Testing Service (ETS). Fonte: Lattes.

⁸ Graduado em Economia pela Universidade de São Paulo (1997), mestre em Economia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000) e doutor em Economia - University of Chicago (2008). É professor doutor de Economia da Universidade de São Paulo - Campus Ribeirão Preto. Tem experiência na área de Economia, com ênfase em Economia da Educação; Desenvolvimento Infantil e Mercado de Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, pobreza, capital humano, bem estar social e mercado de trabalho. Fonte: Lattes.

competências cognitivas e socioemocionais, a fim de obter mais competências no futuro, evidenciando o discurso de “competência gerar competência”. A OCDE propõe intervenções precoces, desde a primeira infância e afirma que “Evidências disponíveis em alguns países da OCDE sugerem haver espaço para aprimorar competências das crianças a partir de reformas políticas, inovações dos professores e esforços dos pais” (OCDE, 2015, p. 130), recomendando aos legisladores das reformas educacionais que explorem o desenvolvimento das socioemocionais a fim de aperfeiçoar medidas de bem estar e progresso social, como saúde, prosperidade econômica, moradia, segurança, vida pessoal e mercado de trabalho. Essas propostas se destinam aos responsáveis pela formação de políticas, aos administradores de escola, aos pesquisadores e à própria organização.

Ligia Cristina P. Lima (2018) observa que a OCDE tem a preocupação de divulgar o investimento nas competências socioemocionais para garantir uma sociedade mais produtiva e coesa, assegurando a reprodução das relações sociais por meio da adaptação dos sujeitos.

A educação é uma área com grande interferência de Organismos Multilaterais no direcionamento para as políticas públicas de diversos países. Além das indicações da OCDE, outra organização tem o papel ativo na elaboração de documentos e relatórios que propõem e determinam possíveis “soluções” para o sistema, a Unesco.

2.5 AGENDA 2030: APRENDENDO AO LONGO DA VIDA

O documento *Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2017), estabelece uma nova visão para a educação até 2030. Realizado na Coreia do Sul em 2015, o evento foi promovido pela Unesco junto com a Unicef, o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). A conferência contou com participantes de 160 países, dentre eles representantes de organizações multilaterais, da sociedade civil, da profissão docente e do setor privado, que apontaram no documento final a educação como “impulsionadora do desenvolvimento”, assegurando “a educação inclusiva e equitativa de qualidade”, promovendo “oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (UNESCO, 2017, p. 7).

A “aprendizagem ao longo da vida” enfatizada no documento se baseia na integração entre aprender e viver, por meio de diversas modalidades (formal, não-formal e informal), e

para pessoas de todas as idades (UNESCO, 2017, p. 30). O propósito é fazer com que o trabalhador esteja atualizado para as mudanças dinâmicas do mundo produtivo:

No contexto de um mercado de trabalho que muda rapidamente; do desemprego cada vez maior, principalmente entre jovens; do envelhecimento da força de trabalho em alguns países; da migração; e de avanços tecnológicos, todos os países têm enfrentado a necessidade de desenvolver os conhecimentos, as habilidades e as competências das pessoas para um trabalho decente, o empreendedorismo e a vida. Em muitos países, políticas de educação e qualificação precisam lidar também com as necessidades em rápida mudança que jovens e adultos têm de melhorar suas habilidades e aprender outras novas. (UNESCO, 2017, p. 42).

A ideia da aprendizagem ao longo da vida, segundo Ball (2013 *apud* CIERVO, 2019, p. 120), remete a um processo contínuo, onde “o indivíduo passa a ter um plano de aprendizagem em que aprender e investir em seu capital de competências passam a ser uma atividade sem fim, buscando uma contínua otimização e um constante refazer-se”. A aprendizagem ao longo da vida proposta nos documentos de organismos multilaterais vai além do aspecto mercadológico da educação a partir das políticas neoliberais, tornando esta um “produto a ser ‘consumido’ pelos indivíduos”, exaltando a responsabilidade individual e visando o “apagamento das relações de poder, de classe, de gênero, etc.” (LIMA, 2012 *apud* SILVA; SILVA; VASQUES, 2018, p. 14).

A necessidade de adquirir ou aperfeiçoar habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, apontadas pelo documento Educação 2030, indica para a diversificação das oportunidades de aprendizagem, garantindo que “todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência” (UNESCO, 2017, p. 26). Segundo o relatório, deve-se enfatizar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas, como resolução de problemas, criatividade, trabalho em equipe, comunicação e resolução de conflitos, utilizadas em diversas áreas de ocupação. Mais do que indicar a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, a educação de qualidade “desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas [...]” (UNESCO, 2017, p. 8), tomando decisões bem informadas e tendo papel ativo nas suas vidas produtivas. Márcio M. da Silva (2018, p 131) alerta que a aquisição de conhecimento na educação escolar é secundarizado e é demandado o engajamento dos indivíduos em um processo contínuo de treinamento para desempenhar suas funções:

Esse processo de formação contínua ocupa a maior parte do tempo fora do trabalho e contribui para o esgotamento físico e psicológico do/a trabalhador/a, o que a/o impede de apreender a realidade para além da sua aparência, submetendo-se o seu psiquismo unicamente ao atendimento das necessidades mais imediatas e urgentes. Assim, o

trabalho continua alienando o/a trabalhador/a de sua essência e do gênero humano, na medida em que o desenvolvimento afetivo e cognitivo se torna cada vez mais limitado e impossibilitado de atingir o nível máximo alcançado historicamente pela humanidade. (SILVA, M., 2018, p 131).

Assim como no documento da OCDE (2015), a educação na Agenda 2030 (UNESCO, 2017, p. 7) é abordada como redentora, “essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável”, elemento-chave para atingir o “pleno emprego e a erradicação da pobreza”, e para “alcançar a coesão e a justiça social” (UNESCO, 2017, p. 26). Para que os cidadãos possam “enfrentar e resolver” esses desafios, os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes podem ser adquiridos por meio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e da Educação para a Cidadania Global (ECG). A EDS “empodera os alunos a tomar decisões bem informadas e ações responsáveis para a integridade ambiental, a viabilidade econômica e uma sociedade justa”, por meio de uma “aprendizagem ao longo da vida”, e a ECG busca instrumentalizar os alunos com competências como conhecimento de questões globais e valores universais; habilidades cognitivas e não cognitivas; e capacidades comportamentais. (UNESCO, 2017, p. 49).

A publicação *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (UNESCO, 2015), sinaliza o propósito da educação para “construir sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas”, oferecendo orientações para a prática da ECG, com abordagens em diferentes contextos, construindo “valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social”. Segundo este relatório, estas competências são fundamentais para lidar com o mundo dinâmico e interdependente do século XXI, como o potencial para uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais, culturais, religiosas, étnicas ou outras; o conhecimento de questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito; habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa; habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (*networking*); e capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável para encontrar soluções para desafios globais e lutar pelo bem coletivo (UNESCO, 2015, p. 9).

O documento ECG (UNESCO, 2015, p. 19) promove simultaneamente a perspectiva da “solidariedade global” e a “competitividade individual” como elementos cruciais da cidadania global, e revela as críticas recebidas sobre estes conceitos serem antagônicos e que os programas educacionais não foram tradicionalmente direcionados para construir o “capital social para sucesso mútuo”, e sim para o “capital humano em um nível individual” para

“engajamento no mercado de trabalho e na sociedade”. O relatório propõe que, ao apontar a competitividade como uma característica da cidadania global, será estimulada a inovação e criatividade, impulsionando a busca por soluções para os desafios do mundo atual. É uma nova visão da “competição que promove a construção da capacidade de alunos para sobreviver, prosperar e melhorar o mundo em que vivemos”. Relembramos que o desenvolvimento de “cidadãos engajados” também faz parte do discurso da OCDE (2015) em seu projeto educacional.

Dentre os objetivos propostos pelo documento da Unesco para a Educação até 2030, há o de “garantir o acesso e a conclusão de uma educação de qualidade para todas as crianças e todos os jovens, com pelo menos 12 anos de escolarização primária e secundária gratuita, pública, inclusiva, equitativa e de qualidade”, e também assegurar a “educação de qualidade para crianças e jovens fora da escola por meio de uma gama de modalidades” (UNESCO, 2017, p. 29). Para os jovens e adultos, o objetivo é de aumentar as habilidades relevantes “para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (UNESCO, 2017, p. 21) e garantir para os homens e as mulheres, igualdade de acesso “à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade” (UNESCO, 2017, p. 20).

Dardot e Laval (2016, p. 16 *apud* SILVA, R., 2017, p 701) observam que o neoliberalismo “produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades”, movidas pelo empresariamento de si. Os autores também descrevem a emergência de um “neossujeito”, caracterizado pela competitividade, por meio da promoção de uma racionalidade empresarial e que, tendo como foco a realização pessoal ligada a uma ética empreendedora, torna-se “especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331 *apud* SILVA, R., 2017, p. 706).

A responsabilidade para a implementação desta agenda cabe aos governos, segundo o documento, com ações como “não deixar ninguém para trás”, o fortalecimento dos sistemas educacionais, gerenciamento, qualidade e financiamento:

Os governos têm a responsabilidade principal de cumprir com o direito à educação e desempenham um papel central como guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente, equitativo e eficaz da educação pública. Eles deveriam manter a liderança política para a educação e guiar o processo de contextualização e implementação dos objetivos e das metas da Educação 2030, com base nas experiências e nas prioridades nacionais, ao mesmo tempo em que garantam um processo transparente e inclusivo com outros parceiros-chave. O papel do Estado é crucial para regular padrões, melhorar a qualidade e reduzir disparidades entre regiões, comunidades e escolas. Os governos deveriam, nos contextos em que for apropriado, integrar o planejamento da

educação com redução da pobreza, estratégias de desenvolvimento sustentável e respostas humanitárias, além de garantir, ao mesmo tempo, que as políticas estejam alinhadas com as obrigações legais do governo de respeitar, proteger e fazer cumprir o direito à educação. (UNESCO, 2017, p. 57).

Entre as estratégias propostas para a educação, a de definir padrões e revisar currículos, incluindo habilidades, competências, valores, aspectos culturais, conhecimentos e sensibilidade de gênero (UNESCO, 2017, p. 37); desenvolver políticas e programas para a oferta de uma educação terciária à distância de qualidade, com financiamento e o uso de tecnologias, com cursos *on-line* abertos massivos (UNESCO, 2017, p. 42); e oferecer bolsas de estudo para jovens e adultos que contribuiriam para a “internacionalização dos sistemas de educação terciária e de pesquisa, principalmente nos países menos desenvolvidos” (UNESCO, 2017, p. 52).

A educação é abordada como um “bem público” pelo documento da Unesco, sob a responsabilidade do Estado para estabelecer normas e regular padrões, mas também uma “empreitada social compartilhada, o que implica um processo inclusivo de formulação e implementação de políticas públicas” (UNESCO, 2017, p. 28). O termo “bem público” é:

[...] entendido como um princípio, ou seja, “um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais” (SOBRINHO, 2013, p. 109), tomado como um serviço público aberto à iniciativa privada e cercado de proteção jurídica (CURY, 2006). Nessa perspectiva, a educação é entendida como bem, logo, serviço público, mesmo quando prestado pelo particular. (CASSINI; ARAÚJO, 2013, p. 11).

O termo “bem público”, portanto, não afasta a educação das concepções de mercado, já que pode ser considerada um serviço público aberto à iniciativa privada. Barros *et al.* (2007 *apud* CASSINI; ARAÚJO, 2013, p. 14) indicam a adoção incorreta deste termo na educação:

De fato, um serviço para o qual existe um mercado onde as pessoas pagam para serem atendidas não poderia ser caracterizado como um bem público por mais que o setor público participe da provisão destes serviços e atue na sua regulação. No caso de um bem público, ninguém pode ser excluído, não há incentivos para que as pessoas paguem por esse bem. (BARROS *et al.*, 2007, p. 8 *apud* CASSINI; ARAÚJO, 2013, p. 14).

O *slogan* da educação como um “bem público” propagado pela Unesco aparentemente como universal justifica o uso do fundo público e oculta o interesse privado, entretanto, a educação pública é oferecida por empresas privadas que valorizam o valor ao puncionar o fundo público para o provimento desse serviço, como alertaram Brettas (2012), Paulo Netto e Braz (2008) e Gisele Silva (2012).

Em busca do “direito à educação de qualidade”, “todos desempenham papéis importantes”: a sociedade civil, professores e educadores, o setor privado, comunidades, famílias, jovens e crianças (UNESCO, 2017, p. 28). Para esta Agenda 2030, as organizações da sociedade civil têm papel fundamental e devem estar envolvidas “desde o planejamento até o monitoramento e a avaliação”, podendo promover mobilização social e aumentar a conscientização pública; desenvolver abordagens inovadoras e complementares, principalmente para os grupos mais excluídos; documentar e compartilhar evidências da prática, responsabilizar os governos pela oferta, acompanhar o processo, analisar gastos e garantir a transparência no orçamento e na governança da educação (UNESCO, 2017, p. 58).

O documento Agenda 2030 também propaga que o setor privado e organizações e fundações filantrópicas podem auxiliar com sua “experiência”, “abordagens inovadoras”, seus “conhecimentos sobre negócios” e seus “recursos financeiros para fortalecer a educação pública”. Essa colaboração seria desenvolvida por meio de “parcerias entre múltiplas partes interessadas”, “investimentos e contribuições que sejam transparentes”, além de respeitar a educação como direito humano, não aumentando a desigualdade. Além disso, mobilizar recursos adicionais para a educação pública, ajudar os planejadores da educação e de formação a entender as tendências do mercado de trabalho e as necessidades de habilidades, facilitando a transição da escola para o trabalho, e aumentar as oportunidades de educação inclusiva ao oferecer serviços e atividades adicionais para alcançar os mais marginalizados no quadro dos padrões e das normas regulamentados pelo Estado (UNESCO, 2017, p. 58 e 59).

O sucesso da Educação 2030, segundo o documento, dependerá do esforço coletivo:

É imperativo que todos os parceiros abracem a visão comum da Educação 2030 esboçada neste Marco de Ação e que sejam responsabilizados: as organizações multilaterais devem prestar contas a seus Estados-membros, ministérios da Educação e outros ministérios relacionados à educação devem reportar-se a cidadãos, doadores a governos nacionais e cidadãos, e escolas e professores à comunidade educacional e, de forma geral, aos cidadãos. (UNESCO, 2017, p. 60).

Percebemos que as organizações multilaterais fazem parte de uma rede política de governança estruturada globalmente para a disseminação de políticas públicas similares para diferentes países, que são adaptadas conforme exigências locais. Ball (2014, p. 29 *apud* CARVALHO; SILVA, 2018, p. 183) explica que as redes políticas “são um tipo de social novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e movimentos.” Em escala global, a difusão de orientações das políticas educacionais “[...] incluem novas formas de filantropia e de ajuda para o desenvolvimento educacional, para os processos de mercado de crescimento e expansão de capital e a busca por parte das empresas de novas oportunidades para lucro”

(BALL, 2014, p. 38 *apud* CARVALHO; SILVA, 2018, p. 183). Ligia Cristina P. Lima (2018) apresenta que é por meio dessas influências, das redes de parcerias, que os direcionamentos das reformas educacionais chegam às políticas públicas através de seus documentos oficiais. É importante ressaltar que os países não são passivos ao seguirem os direcionamentos de organizações internacionais, mas atuam de acordo com os interesses econômicos e políticos. As parcerias entre empresas privadas, organizações multilaterais e setor público exprimem o direcionamento reformas educacionais e aplicam na prática políticas públicas que trazem o consenso da classe hegemônica.

As políticas com as diretrizes curriculares são formas diretas de orientação para o governo promover a educação, e para que sejam colocadas em prática nas escolas, surge a necessidade de normas jurídicas como resoluções, portarias e decretos que as legalizem e possibilitem sua implementação.

A nova BNCC (BRASIL, 2017b), que apresentaremos no capítulo seguinte, teve influência direta das políticas educacionais elaboradas por meio da interferência de organizações privadas na reforma curricular brasileira.

3 A VISÃO EMPRESARIAL DE FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

A BNCC, com muita polêmica, foi aprovada em dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo, então, Ministro da Educação, Mendonça Filho (DEM/PE), no governo do presidente Michel Temer (MDB/SP). A carta introdutória da BNCC (BRASIL, 2017b) apresenta-a como um “documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”. Apresenta também que o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros e seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica será garantido por meio da BNCC, que apoiará os estudantes nas “escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2017b, p. 5). As palavras introdutórias do documento deixam de mencionar os embates travados na elaboração da base curricular para a Educação Básica.

O debate sobre a BNCC iniciou em 2014 com “consensos e dissensos a respeito de uma base nacional comum e suas três versões” (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 42). As autoras relatam que a primeira versão contou com a participação de professores e especialistas de universidades através da consulta pública pela internet. A segunda versão da BNCC foi disponibilizada e debatida em seminários realizados pela Undime e o Consed no ano de 2016. As autoras expõem os interesses privados conduzidos pelo Movimento pela Base, coordenados pela Fundação Lemann, que buscou especialistas vinculados ao *Common Core* americano por meio do *Lemann Center*, vinculado à Universidade de *Stanford*, USA, para revisar a primeira e a segunda versão da base. Descrevem ainda que em uma das revisões feitas pelo *Lemann Center*, já se alertava para uma possível oposição à base, a partir de uma experiência americana. A terceira versão do documento foi definida a partir do Comitê Gestor do MEC, que contemplava integrantes das secretarias do Ministério, responsáveis pelas diretrizes a partir das revisões de integrantes internacionais. Essas revisões com a avaliação da BNCC são assinadas pelo *The Curriculum Foundation* (instituição inglesa), *Accara* (instituição australiana) e Phill Daro e Susan Pimentel, que atuaram no *Common Core* americano, além de Sheila Byrd Carmichael, que assinam a avaliação da BNCC (LEMANN CENTER, 2016 *apud* PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 43). A proposta da terceira versão, segundo as autoras, já excluía o Ensino Médio produzindo uma ruptura com a ideia de educação básica. Revelam que de setembro a dezembro de 2017, a base tramitou no CNE de forma não transparente, sendo aprovada desconsiderando a construção já elaborada pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade:

A aprovação de uma política pública de forma antidemocrática, sem transparência e sem ampla discussão com a sociedade brasileira revela o *modus operandi* dos sujeitos individuais e coletivos que fazem parte, tanto das instituições consideradas públicas, quanto privadas. (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 43).

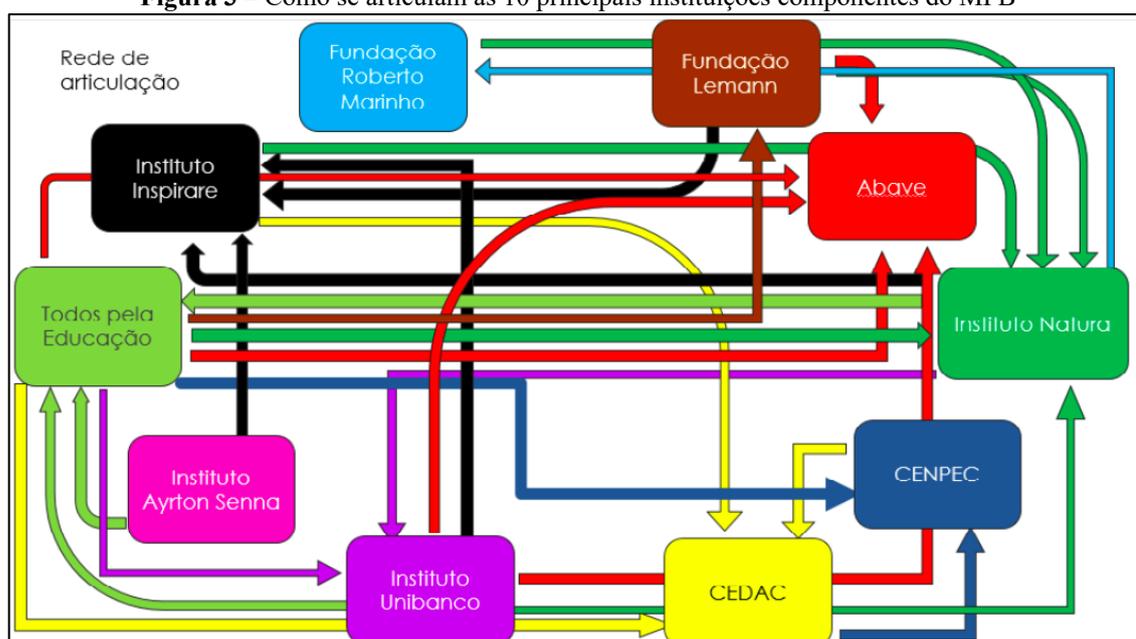
O discurso do MEC no início da formulação da base era promover a participação ampla da sociedade por meio de consultas públicas pela internet, entretanto faltou transparência por parte dos seus formuladores para considerar a aparente opinião demandada da sociedade de maneira geral (LIMA, L., 2018, p. 69-70). A BNCC foi aprovada de forma impositiva, de acordo com o interesse de associações monopolistas ligadas à educação (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019; PICCININI; ANDRADE, 2018; LIMA, L., 2018).

O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) coordenou esse processo inicialmente sem a presença do MEC, apresentando-se como “um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atuava, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade” (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 43). Este movimento teve participação de instituições públicas e privadas, sendo patrocinado pela Fundação Lemann, com o objetivo de direcionar a política educacional a partir de um projeto hegemônico para a educação. Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 44) revelam que no ano de 2013, a convite da Fundação Lemann, uma delegação brasileira participou em caráter de Missão Oficial do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI”, realizado na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, que teve como tema o *Common Core* americano. Entre os agentes públicos participantes do MBNC, a Undime (representante dos secretários municipais de educação do país), o Consed (constitui os secretários estaduais de educação), as secretarias ligadas aos governos do PSDB como São Paulo, Goiás, Salvador e Paraná, o Inep, do MEC e CNE. Entre os agentes privados, instituições que produzem materiais didáticos como a Abrelivro e Fundação Santillana, IAS, Itaú-Unibanco, Insper, Instituto Natura, Fundação Robert Marinho e o Movimento Todos pela Educação (TPE).

Piccinini e Andrade (2018, p. 36) indicam que o MPB é uma organização empresarial “protagonista na tomada de decisões, com seus representantes participando organicamente de todas as etapas do processo de formulação e implementação da Base, como consultas públicas, seminários de debate e divulgação, entre outros”, junto aos representantes do Estado. Neves e Piccinini (2018, p. 190) ilustram que o protagonismo do MPB “resulta, sem dúvida, de monopólios, com parte considerável do capital financeiro brasileiro”, sendo que a Fundação Lemann tem uma atuação ampla no movimento. As autoras declaram que o MPB é

expressão da “dinâmica ideológica da classe dominante” e que os grupos que fazem parte dele, “partilham da necessidade comum de alavancar a educação brasileira para o desenvolvimento econômico” e “propagandeiam a defesa de ‘melhoria da qualidade da educação’ e ‘equidade’ como solução de muitos males sociais” (NEVES; PICCININI, 2018, p. 191). As autoras apresentam a rede formada pela articulação de empresas interessadas por influenciar a construção da BNCC, o MPB:

Figura 3 – Como se articulam as 10 principais instituições componentes do MPB



Fonte: Andrade (2016 *apud* NEVES; PICCININI, 2018, p. 193).

Além das fundações e institutos citados anteriormente, Neves e Piccinini (2018, 191 - 192) apresentam também organizações do “terceiro setor” que têm acumulado expertise pedagógica, os “agentes político-pedagógicos”: a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), a Comunidade Educativa CEDAC e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). As autoras chamam a atenção para dois apoiadores institucionais do MPB que indiretamente se vinculam a grupos econômicos: o IAS e o Todos pela Educação. Entre os mantenedores do TPE, citam que apenas o Instituto Inspirare, dentre os apoiadores do MPB, não consta como mantenedor. Entretanto, divulgam que o TPE tem apoio de outras fundações empresariais, grupos e empresas, dentre eles o Itaú Social, Bradesco, Rede Globo, Gerdau, Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre outros. O IAS tem participação de monopólios como Itaú, Protect & Gamble e LIDE (Grupo de Líderes empresariais), que é uma associação de monopolistas (NEVES; PICCININI, 2018, p. 192). Essa rede de articulação atuou ativamente na elaboração da BNCC.

Figura 4 – Mantenedores do Todos Pela Educação



Fonte: TODOS... (2020).

Outra organização que esteve presente em diversas audiências públicas para a construção da BNCC foi o Cieb, principalmente em temas ligados à tecnologia educacional e pensamento computacional (CIEB, [201-]). A instituição atua como parceira técnica do MEC em diversas frentes de incidência pública desde 2016, participando ativamente da elaboração de políticas educacionais, desenvolvendo e executando programas de inovação nas redes de ensino básico. Em seção posterior, apresentaremos o Cieb de maneira mais aprofundada.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define um patamar comum de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, sendo nas escolas das redes ou particulares. Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 46) indicam que o documento final da BNCC é apresentado como obrigatório, “contrariando dispositivo constitucional que garante o ‘pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas’, como direito do ensino brasileiro (Constituição Federal, BRASIL, 1988).” As mudanças influenciam a formulação dos currículos, a formação dos educadores, os materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais. O documento que norteia a política para a Educação Básica brasileira indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências do que os alunos devem “saber” e do que devem “saber fazer” (BRASIL, 2017b, p. 13).

O documento da BNCC define “competência” como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e

valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017b, p. 8). Dentre as competências para o desenvolvimento integral dos estudantes, muitas que se assemelham com as promovidas pela OCDE (2015) e a agenda para a Educação 2030 (UNESCO, 2017), como “colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, “análise crítica”, “criatividade”, “resolver problemas”, “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais”, fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, “autonomia”, “responsabilidade”, “consciência socioambiental”, “empatia”, “resolução de conflitos”, “cooperação”, “resiliência” e tomada de “decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BRASIL, 2017b, p. 9-10). Os processos formativos que propagam a expressão das diferenças individuais não o fazem para valorizá-las, como se promove nos discursos de respeito e valorização da diversidade, “mas para submetê-las à ordem, adaptá-las, para que elas não se instituem como forças contrárias à manutenção e à reprodução do sistema capitalista” (SILVA, M., 2018, p. 129). A formação de competências socioemocionais são parte da “fetichização de valores sociais inerentes à sociedade capitalista e da instituição desses valores como referência para os processos educativos”, ocultando suas determinações de classe (SILVA, M., 2018, p. 136).

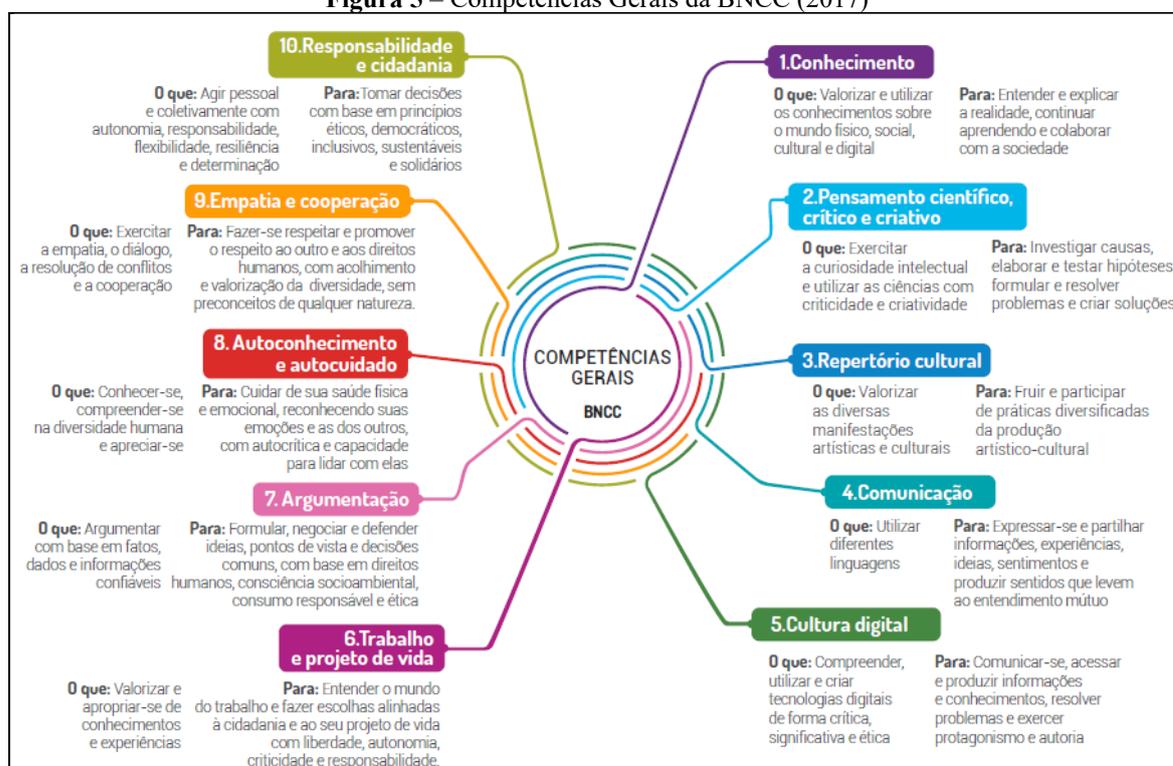
A educação integral proposta pela BNCC refere-se ao desenvolvimento humano global, na construção intencional de processos educativos, promovendo aprendizagens que atendam às necessidades e os interesses dos estudantes e os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017b, p. 14). Desta forma:

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017b, p. 14).

Márcio M. da Silva (2018, p. 135) aborda sobre a evidência nas competências gerais da BNCC na educação escolar, onde “a captura plena da subjetividade é travestida de formação integral”, incorporando a formação de competências cognitivas e socioemocionais vinculada “à naturalização das relações sociais inerentes ao modo de produção capitalista e ao gerenciamento da vida”. O autor aponta, também, que a educação é reduzida “a um processo meramente adaptativo, às atividades de treino, conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho”. Em cada etapa da Educação Básica são apresentados os objetivos das aprendizagens, as

competências e habilidades a serem desenvolvidas, de acordo com a faixa etária. O infográfico⁹ retirado da publicação *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC* (2017), um material orientador que detalha as dimensões e subdimensões que compõem cada uma das 10 Competências Gerais da BNCC, indicando como elas devem evoluir da Educação Infantil até o Ensino Médio. O documento foi elaborado por integrantes do Grupo de Desenvolvimento Integral do Movimento pela Base e por especialistas do *Center for Curriculum Redesign*, com base em referências curriculares mapeadas no Brasil e no exterior.

Figura 5 – Competências Gerais da BNCC (2017)



Fonte: Movimento Pela Base (2017, p. 2).

As dez competências gerais descritas na BNCC (2017) devem ser desenvolvidas nas cinco áreas de conhecimento propostas do documento: Linguagem; Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, este último estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa. As competências socioemocionais estão presentes ao longo de todo o percurso, ainda que a palavra “socioemocionais” apareça somente duas vezes na BNCC: na introdução, ao apresentar as competências gerais do documento (BRASIL, 2017b, p. 8) e na etapa do Ensino Médio, na Área de Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 2017b, p. 481).

⁹ O projeto gráfico foi elaborado pela equipe do portal Porvir.

Na Educação Infantil, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e brincadeiras que, com as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, asseguram seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Estes garantem que as crianças pequenas possam “desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017b, p. 37). As aprendizagens essenciais compreendem comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências. A dimensão socioemocional na Educação Infantil envolve a comunicação, atitudes de cuidado e solidariedade, empatia, cooperação e solução de conflitos nas interações e brincadeiras (BRASIL, 2017b, p. 45).

O Ensino Fundamental irá articular as experiências vivenciadas na Educação Infantil com o desenvolvimento nos alunos de uma maior autonomia, comunicação, estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, ampliação da compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2017b, p. 58). Cada área do conhecimento estabelece competências específicas a serem desenvolvidas ao longo dos nove anos. Em relação às recomendações didático-metodológicas para a formação de competências socioemocionais no ensino regular no Brasil,

[...]poucos dados são fornecidos, havendo apenas indicações para que ocorra o tratamento integrador dos conteúdos das disciplinas, bem como o uso de metodologias ativas, que reconheçam o protagonismo das/os estudantes e facilitem a expressão controlada das emoções e dos comportamentos socialmente desejáveis, e ainda a utilização de recursos usualmente empregados na área clínica, como o treinamento de habilidades sociais. Essas indicações são coerentes com a noção de competência, que só pode ser formada mediante treino. (SILVA, M., 2018, p. 87).

A vinculação da formação de competências nas chamadas metodologias ativas “comprovam que não se trata de um processo de formação e desenvolvimento humano pleno, mas da produção de autômatos programados para reagir em conformidade com as expectativas sociais em qualquer situação”, tendo controle sobre as emoções sem precisar pensar, regulando “involuntariamente, pela internalização dos mecanismos de controle social que devem ser acionados automaticamente” (SILVA, M., 2018, p. 152).

A BNCC aponta o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE nº 11/2010 (BRASIL, 2010 *apud* BRASIL, 2017b, p. 60), que sugere a ampliação dos vínculos sociais e os laços afetivos nessa transição entre a infância e adolescência, enfatizando a importância “na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos”. Quanto à dimensão do conhecimento da construção de valores, a BNCC (BRASIL, 2017b, p. 221) aponta que a

“produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização”, sendo que “essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim.” Entre os valores a serem promovidos, está o estímulo a uma formação ética, a construção de responsabilidade para prezar os direitos humanos; o respeito ao ambiente, a coletividade; o fortalecimento de valores sociais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e a preocupação com as desigualdades sociais (BRASIL, 2017b, p. 354). As escolhas das abordagens e metodologias a serem utilizadas, segundo a BNCC, devem permanecer no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, adequados “à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos” (BRASIL, 2017b, p. 30).

O Ensino Médio é uma etapa que engloba estudantes com as mais diversas condições de existência e perspectivas de futuros desiguais, segundo o documento, que traz a abordagem de múltiplas juventudes. Os estudantes nesta etapa devem desenvolver competências e habilidades que mobilizem os conhecimentos articulados com as dimensões socioemocionais, aprimorando-se “como pessoa humana”, aprendendo a lidar melhor com seus sentimentos e suas emoções (BRASIL, 2017b, p. 466). O Ensino Médio possui uma estrutura flexibilizada de organização curricular, com a oferta de diversos itinerários formativos em áreas do conhecimento ou formação técnica profissional. Segundo a Base, no EM, onde as “incertezas do mundo do trabalho se aproximam da realidade desses jovens”, a escola deve estar comprometida “com a educação integral dos estudantes e com a construção de seus projetos de vida” (BRASIL, 2017b, p. 464). O documento descreve que a preparação para o trabalho e cidadania “não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho” (BRASIL, 2017b, p. 465), porém, evidencia a finalidade de estimular o:

[...] desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade. (BRASIL, 2017b, p. 466).

Ao “oferecer” itinerários formativos flexíveis e personalizados nas políticas curriculares, “oportunizando” as escolhas individuais dos sujeitos, concordamos com Safatle (2016, p. 138 *apud* SILVA, R., 2017, p. 713) que “o neoliberalismo conseguiu resolver essa equação através da constituição de um ‘ideal empresarial de si’ como dispositivo disciplinar”.

Veiga-Neto (2002, p. 182 *apud* CIERVO, 2019, p. 85) atenta que “essa liberdade de escolha da composição curricular ensina o sujeito a ter uma relação de consumo para com seus itinerários formativos” ao permitir que o “aluno (cliente) escolha a configuração do produto (currículo) que vai adquirir”. Roberto F. Dias da Silva (2017, p. 714) acrescenta que a customização curricular pode levar “a um empobrecimento da formação coletiva e da responsabilidade pedagógica das escolas atuais” e, ainda, intensificar as injustiças sociais, ao considerar os recursos desigualmente distribuídos.

As formas desiguais de acesso ao conhecimento fazem parte da lógica da formação pretendida pelo capital no Estado de classes. Baseada nas competências cognitivas, técnicas e socioemocionais, a BNCC (2017) reflete a educação exigida para o ‘mundo do trabalho’, formando os trabalhadores para os novos padrões de exploração:

Justificadas pela necessidade de promover um novo padrão de desenvolvimento econômico aliado à equidade social, reformas no campo educacional ainda são promovidas como ponto chave para a adequação da força de trabalho às novas necessidades do processo produtivo, almejando o aumento da produtividade e o fortalecimento da economia nacional. (PICCININI; ANDRADE, 2018, p. 34 e 35).

A BNCC pondera em seu texto as “profundas desigualdades sociais do Brasil”, destacando que as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que levem em conta as necessidades, as possibilidades, os interesses dos estudantes, e suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Ela indica que, desta maneira, a igualdade educacional seria atendida, ao considerar as singularidades demandadas. O documento aponta as desigualdades históricas entre grupos de estudantes de diferentes raças, sexo e condições socioeconômicas, afirmando a necessidade de superação dessas desigualdades, com a abordagem da “equidade”, ao “reconhecer” que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2017b, p. 15). Apesar da abordagem de equidade, Silva, Silva e Vasques (2018, p. 19) afirmam que aparentemente esta não é realizável e questionam como seria efetivamente executada em um contexto de capitalização de aprendizagem individualizada, onde cada um financia sua própria vida para competir e ser o melhor e, ainda, torna-se responsável pelo seu próprio destino. A Base aponta para a “superação das desigualdades”, entretanto, a educação no sistema capitalista é diferente para os filhos da burguesia e os filhos da classe trabalhadora. A estes, no capitalismo, resta o aprendizado mínimo para se tornar força de trabalho e meio de criar mais valor para o capitalista.

O início do processo para que a base seja implantada no chão da escola, de acordo com o documento, é a revisão da formação inicial e continuada dos professores, a fim de alinhá-las

à BNCC. Para isso, a União é tida como responsável direta, já que é a esfera encarregada pela regulação do Ensino Superior. Institutos, empresas e outras organizações, como o Cieb, que participaram do processo de construção da BNCC assumem o papel estratégico na promoção de eventos sobre o novo documento norteador da Educação Básica.

Cumprir lembrar que em maio de 2018, o IAS e o Itaú Social promoveram em São Paulo o “Ciclo de Debates em Gestão Educacional: A Formação de Professores no Contexto da BNCC”. O evento contou com palestrantes nacionais e internacionais, além de 500 participantes entre gestores, educadores, membros de organizações do terceiro setor e pesquisadores, que debateram sobre a formação docente inicial e continuada, de modo a buscar interligar as instituições formadoras à realidade das escolas, à luz da implementação da nova BNCC (LIMA, L., 2018).

Piccinini e Andrade (2018, p. 47) apontam que a BNCC “tem como grande problema a prevalência de uma visão empresarial (formar para o mercado de trabalho)”. As autoras entendem que a Base é uma política educacional que “interfere nas diretrizes curriculares e, portanto, tem na reforma curricular uma das suas múltiplas dimensões”, influenciando os cotidianos escolares com sua implementação, “além de se somar ao conjunto de reformas – da avaliação, da formação de professores, para a aquisição de materiais didáticos -, caminhando no sentido consolidação/ampliação de farto e disputado mercado educacional” (PICCININI; ANDRADE, 2018, p. 38).

Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 38) alertam que o processo de mercantilização ocorre também com o privado definindo o conteúdo da educação. Isso acontece quando o poder público assume a lógica do privado na administração pública, através da gestão gerencial, abrindo mão de decidir o conteúdo da educação ao repassar a direção para instituições privadas. Se na instituição pública o poder decisório estiver ausente, sendo tudo definido e monitorado por uma instituição privada e com os professores cumprindo tarefas, então entendem que também é um processo de privatização da educação. A BNCC é um exemplo desta abertura de espaço para o mercado da educação:

O processo de construção da BNCC foi incorporando bandeiras do movimento empresarial e por outro, o financiamento do grande capital alinhado à OCDE. Portanto, temos instituições empresariais que atuam através de programas na Educação Básica, prestadores de todo tipo de serviço para a educação e gerentes dispostos a fazer parte desse grupo para gerenciar os processos e serviços oferecidos, direcionando a educação. Adrião (2017) aborda como a Educação Básica se tornou um novo negócio na educação. (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 46).

Como exemplo, as autoras citam a direção das revistas *Nova Escola* e *Gestão Escolar* (2016), a parceria da *Nova Escola* e *Google* (2017) para a produção de planos de aula estruturados e alinhados à BNCC disponibilizados a professores, o projeto para produção de um canal com conteúdo para o ensino médio no YouTube, e a parceria entre a Fundação Lemann e a *Omidyar Network* para o desenvolvimento de soluções que facilitem a implementação da BNCC por meio da tecnologia. O nicho de mercado que está sendo aberto por meio da BNCC é grande, envolvendo a formação de professores, avaliações e adequação de livros e recursos didáticos.

As autoras apontam que a privatização do público é uma realidade “naturalizada” em nossa cultura e que o centro da disputa pela BNCC é um projeto de nação e de formação do trabalhador, em que a educação passa a ser o alvo dos interesses do grande capital. A disputa pelos fundos públicos “é a prioridade desses grupos, que vêm desqualificando, sistematicamente, as escolas e as redes públicas de ensino para que eles se apresentem como ‘salvadores’ preferenciais da qualidade da educação brasileira”. Esse interesse ocorre em todas as oportunidades possíveis para a lucratividade, venda de materiais, assessorias especializadas, realizando a gestão de escolas ou, até os programas das secretarias da educação (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 51).

Piccinnini e Andrade (2018, p. 47) também concordam que o conteúdo da BNCC se trata de “mais uma política educacional que se destina à formação da classe trabalhadora de acordo com os interesses e necessidades imediatas de empresas e monopólios, suas fundações e institutos, - representados no MPB [...]”. Atentam também para a questão de que:

[...] a educação científica de qualidade não permeia a BNCC e não permeará qualquer política educacional antecedente ao rompimento das relações sociais vigentes. Uma educação científica que possibilite, por exemplo, questionar o modo de produção capitalista e o domínio – ainda que básico – dos mais diferentes processos produtivos e das mais diversas tecnologias, perpassa, necessariamente, a transformação econômica, política e social. Enquanto for caça ao lucro, sustentada pela expropriação dos trabalhadores o pilar da sociedade em que vivemos, as políticas educacionais continuarão direcionadas aos conteúdos mínimos, fragmentados e desconexos, mas suficientes para o exercício de trabalho simples, coerente com as exigências do mercado e com a sociedade capitalista, suficientes para reproduzir tanto as relações sociais vigentes quanto a própria força de trabalho. (PICCININI; ANDRADE, 2018, p. 47).

Enquanto os direitos sociais como a educação continuarem sendo considerados “privilégios”, necessitarão da aquisição de “serviços” e atendimentos especiais, que têm um custo no mercado (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 51).

A BNCC foi construída por meio de consensos e dissensos, sendo aprovada sem um debate amplo, de maneira impositiva e não transparente. Participaram de todo o processo

diferentes grupos que disputavam interesses distintos no novo currículo, inclusive instituições de interesses privados. A organização empresarial MPB, composta por uma rede de empresas, participou de maneira ativa de todas as etapas até a aprovação da BNCC. O IAS e o TPE são apoiadores institucionais do MPB, sendo que o TPE tem apoio de fundações empresariais e empresas não relacionadas diretamente à área educacional. O Cieb também participou de audiências públicas para a construção da BNCC levando sugestões para a inserção de inovação para o documento. A formação integral proposta pelo documento busca capturar a subjetividade dos sujeitos por meio do desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais, reduzindo a educação a um processo conformador da força de trabalho (SILVA, M., 2018). A propaganda sobre a reforma ressalta os itinerários formativos flexíveis e personalizados oferecidos nas políticas curriculares, como se dessem a oportunidade para que o sujeito fizesse suas escolhas individuais, promovendo o “ideal empresarial de si” (SAFATLE, 2016 *apud* SILVA, R., 2017). A customização curricular, entretanto, pode empobrecer a formação coletiva e intensificar a desigualdade social ao haver disparidades na distribuição dos recursos (SILVA, R., 2017). As formas desiguais de acesso ao conhecimento são parte do projeto educacional do capital para formar a força de trabalho às novas necessidades do processo produtivo. Aos filhos dos trabalhadores, resta a formação precarizada, enquanto os filhos da classe burguesa estudam em escolas internacionais ou até mesmo em outros países.

A fim de se alinhar à BNCC, a formação inicial e continuada dos professores deve ser revista, assim como os modelos de avaliação e materiais didáticos, abrindo um farto nicho de mercado para que as empresas privadas, institutos, e outras organizações, como o Cieb, ofereçam soluções para a atualização dos docentes, as avaliações, materiais e recursos didáticos de acordo com as diretrizes do documento, no qual muitas destas instituições tiveram papel estratégico em sua elaboração.

Por este caminho, o fundo público vai sendo direcionado para as empresas privadas, que conseguem valorizar o valor na educação pública. A seguir, explanaremos sobre a expansão do nicho de mercado que se abre com a nova BNCC, especialmente o das soluções digitais.

3.1 EMPRESAS QUE “ENTREGAM” SOLUÇÕES DIGITAIS

A obrigatoriedade da implantação da BNCC até início do ano letivo de 2020 (BRASIL, 2017b), promove a expansão de um nicho de mercado para o capital na área da educação pública. O empresariamento neste setor é incentivado pelo Estado por meio de parcerias para a construção de novos modelos de ensino que enfatizam as “habilidades do século 21”: o uso da

tecnologia e desenvolvimento das competências socioemocionais para professores e alunos. São diversas estratégias, soluções e opções propostas para a implementação das socioemocionais nas escolas, como plataformas, jogos *on-line* e aplicativos.

Motivadas pelo crescimento mercadológico da tecnologia educacional como um caminho para a “educação do futuro”, empresas multinacionais como Google, Facebook, Apple, Amazon, IBM e Microsoft têm ampliado seus investimentos em soluções direcionadas para a educação, seja por meio de iniciativa própria ou apostando em *startups* (COMO..., 2018). A Associação Brasileira de *Startups* (ABStartups) (MACHADO, 2018), junto com o Comitê de *edtech*, realizou, em 2018, um mapeamento que identificou as tecnologias educacionais do país. Foram mapeadas 364 *edtechs*,¹⁰ sendo que a educação ficou em 1º lugar, com 7,8% do mercado de atuação das *startups*.¹¹

Outro mapeamento sobre as *edtechs* da ABStartups foi realizado em 2019, em parceria com o Cieb, e apontou que 70,6% das *edtechs* são focadas em soluções para o ensino básico, sendo 48,11% para o ensino fundamental e médio, seguido pelo ensino infantil, com 22,49% (MACIEL, 2020). São seguidas dos cursos livres (16,93%), ensino superior (16,04%) e corporativo (13,59%), sendo possível que uma mesma *edtech* atue em mais de um segmento, dependendo dos “tipos de recursos educacionais que oferecem para o ecossistema de educação”. O levantamento foi feito com 449 *startups* voltadas para educação, revelando que o modelo de negócio predominante é o *Software as a Service* (SaaS), com 61% do total, em negócios operados por até 10 funcionários (64,1%); Venda de dados (9%); e Licenciamento (5%). A pesquisa também classificou as *startups* como plataformas (67,04%), ferramentas (26,28%) e conteúdos (14,03%). Quanto ao mercado alvo, 72% são do setor *Business to Business* (B2B); 21% do *Business to Business to Consumer*; e 5% do *Business to Consumer*. Para chegarem ao escopo dessas *edtechs*, consideraram iniciativas que atendessem aos critérios de replicabilidade, escalabilidade e inovação. Foram desconsideradas no levantamento as ações de apoio a *startups*, como aceleradoras, *coworkings* e consultorias, além de serem suprimidas as *startups* em fase inicial de projeto e que ainda não tinham uma solução disponível para compra.

O LATAM *EdTech* apresentou, em junho de 2020, um estudo sobre o mercado de *edtechs* que listou as 100 *startups* de educação mais inovadoras da América Latina (ARBEX,

¹⁰ O termo *edtech* é um acrônimo das palavras Education e Technology. A *edtech* desenvolve e utiliza tecnologias para serem aplicadas nos processos de aprendizagens, por meio de *softwares*, games, aplicativos, realidade virtual, Inteligência artificial, etc.

¹¹ As *startups* são empresas que respondem rapidamente às mudanças, inovando e seguindo as demandas que o mercado exige, atendendo também às necessidades do mundo do trabalho. (TUDO..., 2017).

2020). O trabalho foi conduzido pela plataforma norte-americana de inteligência global para a educação *HolonIQ* e considerou 3.700 organizações diretamente ligadas a atividades educacionais na região, catalogando dados de 1.700 delas. Para esta seleção, alguns pontos foram examinados: a atratividade da empresa para o mercado, a expertise e a diversidade da equipe, a qualidade do produto ou serviço, a saúde financeira do negócio, e se houve crescimento da empresa ao longo do tempo. As *startups* foram inseridas em oito categorias: “Tutorias *Online* e Preparação Para Testes”; “Habilidades para o Trabalho”; “Tecnologia, STEAM e Programação”; “Sistemas de Gestão”; “Aprendizagem de Idiomas”; “Financiamento da Educação”; “Ambientes de Aprendizagem”; e “Recursos e Experiências Educacionais”. O Brasil tem o maior número de *startups* da lista, passando de 30. O segundo colocado, o México, teve 20 *edtechs* incluídas na lista. Na categoria “Ambiente de Aprendizagem”, a Geekie foi uma das cinco brasileiras selecionadas e na categoria “Recursos e Experiências Educacionais”, a *MindLab*, a *Árvore Educação* e a *Voa Educação*. Destacamos estas pois estarão presentes no decorrer da nossa pesquisa.

As *startups* em educação têm sido o alvo de investimento e parcerias de grandes corporações com centros de pesquisa como: a Fundação Lemann, que se associou à Universidade Columbia e criou um programa especial de formação de empreendedores para o setor (FUNDAÇÃO..., 2017); a Microsoft, idealizadora do Fundo BR *Startups*, que reúne diversos investidores como Votorantim, Monsanto (atualmente Bayer) e Banco do Brasil Seguros; e a Cogna Educação, juntamente com sua subsidiária Vasta Educação, ambas com capital aberto na Nasdaq, bolsa de valores de Nova York.

A educação é um nicho de mercado bastante visado pelos capitalistas, seja por meio da criação de *holdings* ou fundos de investimentos, onde eles podem ter alta lucratividade no retorno da venda de produtos e serviços a serem oferecidos e comercializados para escolas particulares e públicas. A seguir, apresentaremos três casos que expressam a maneira como as corporações buscam valorizar o valor por meio do sistema educacional: a *startup* VOA Educação, o Fundo Gera Venture e a *holding* Cogna Educação.

3.2 O FUNDO BR *STARTUPS* E O INVESTIMENTO NA VOA EDUCAÇÃO

O BR *Startups*¹² é um fundo de capital¹³ idealizado pela Microsoft “com o propósito de fomentar o ecossistema de empreendedorismo e inovação no Brasil”. É dirigido pela MSW CAPITAL, uma gestora de Venture Capital¹⁴ e consultoria, fundada em 1999, que tem como objetivo alavancar o negócio das *startups* por meio do conhecimento e de uma rede de parceiros de seus investidores. O Fundo BR *Startups* aplica entre R\$ 500 mil e R\$ 3 milhões por *startup* selecionada, após um “rigoroso processo de análise” feito pelo fundo. O investimento é direcionado para empresas de base tecnológica que já possuam “um produto ou solução sendo ofertado no mercado”, além do suporte por parte do fundo para auxiliar na aceleração dessas *startups*: “Aportamos nas *startups* investidas a experiência do gestor e investidores, incluindo o acesso à *network* de clientes e mercados, crédito para uso de nuvem, assessoria técnica, melhores práticas e governança – *smartcapital*.” (SMART..., 2016, tradução nossa).

Segundo matéria no site da Microsoft (VOA EDUCAÇÃO..., 2019), assinada pela própria empresa, a iniciativa já captou R\$ 32 milhões e 15 *startups* receberam investimentos desde que foi criado, em 2014. A empresa definiu como principal foco de atuação no Brasil “o apoio à educação e o estímulo ao empreendedorismo”. Franklin Luzes, Diretor de Operações da Microsoft Participações, afirma na reportagem que, para a Microsoft, a jornada empreendedora:

[...] engloba desde o apoio à qualidade de ensino e à capacitação de crianças e jovens em tecnologia até o estímulo para a criação de ideias inovadoras e desenvolvimento de *startups*, por meio de fundos de investimentos e programas de fornecimento de ferramentas tecnológicas. Mais que o investimento, a companhia trabalhará junto para oferecer um diferencial ao mercado. (MICROSOFT, 2019).

Algumas *startups* da área educacional selecionadas pela MSW Capital para compor o portfólio do Fundo BR *Startups* são a Árvore Educação,¹⁵ que receberá do fundo R\$ 2,5 milhões e o Voa Educação, que terá o aporte de até R\$ 800 mil (2019). A *edtech* Voa Educação,

¹² Home page disponível em: <http://mswbrstartups.com.br/>. Aceso em: 20 set. 2020.

¹³ Fundos são uma modalidade de investimento coletiva: todos os cotistas de um fundo aplicam nos mesmos ativos, que podem ser ações, títulos públicos, papéis de renda fixa emitidos por empresas e moedas, entre outros. Seus ganhos ou perdas são calculados de forma proporcional, de acordo com o quanto investiram (EQUIPE MONEY, 2019).

¹⁴ *Venture Capital* é uma modalidade investimento focada em empresas emergentes. De forma geral, tratam-se de empresas com um menor porte de faturamento (alguns fundos consideram até empresas em estágio pré-operacional), mas com grande potencial de crescimento. (O QUE..., 2015).

¹⁵ A Árvore Educação é o resultado da fusão entre as *startups* Árvore de Livros (plataforma de leitura digital para alunos do EF e EM) e a Guten (produz conteúdo semanal com temas relacionados a atualidades e utilizados em atividades pedagógicas) (FUNDO..., 2019).

especializada em competências humanas, é comandada por Tiago Neves, fundador e CEO do VOA, que abandonou o curso de Sistemas da Informação no último período para adentrar no universo das *startups*. Em seus trabalhos, conheceu instituições de ensino e começou a pensar em criar soluções para a área. Em entrevista de 2019, conta que sua mãe era professora de Português e Inglês, e que a via sempre estressada com o trabalho, na “rotina com estudantes descontrolados”. Então, observando a falta de oferta de soluções digitais para facilitar o trabalho do professor, decidiu “empreender para transformar a educação com foco no domínio da inteligência emocional.” Tiago começou a visitar escolas e se deparou com o tema das habilidades socioemocionais: “Às vezes, via uma pessoa super técnica, mas que não sabia colaborar e não tinha capacidade de se comunicar”. Ele conta que apesar de já existir muitos programas para a área financeira e gestão, encontrou ferramentas antiquadas para a área pedagógica, o que tornava “impossível fazer uma avaliação concreta do aluno e ser capaz de entendê-lo” (XAVIER, 2019).

O projeto do Voa Educação foi concebido em 2017, no Rio de Janeiro, com o nome “Skola Educação”. Após quatro meses trabalhando num protótipo para seu produto e com ajuda de amigos, que se tornaram seus sócios, conseguiu um cliente para testar o projeto piloto, o Mopi,¹⁶ um “colégio de classe média alta” com cerca de 1800 alunos do Rio de Janeiro. A primeira versão da ferramenta na escola foi implementada depois de muitas conversas com os coordenadores, participação nos conselhos de classe e coleta de *feedbacks* dos professores. Após algumas adaptações, desenvolveram um aplicativo que funciona como um assistente virtual para professores e equipe pedagógica: o macaquinho Zeca.

¹⁶ Home page disponível em: <https://mopi.com.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

Figura 6 – Macaquinho Zeca, do Voa Educação



Fonte: Wolf (2019).

O macaquinho Zeca “conversa” com o professor e ensina como registrar as avaliações de cada aluno (por exemplo, registra se um aluno colaborou com o colega ou se destacou em uma apresentação). Por meio dessas informações inseridas pelos professores no aplicativo e do assistente virtual Zeca, que interage estimulando com perguntas, os dados coletados são organizados em um painel que mostra, em gráficos, o desenvolvimento dos alunos nas dez habilidades humanas da BNCC e gera um boletim socioemocional. A ideia é de que, a partir dessas estatísticas, o professor possa avaliar e montar planos de ações individualizados para o desenvolvimento de competências humanas em seus alunos. O sistema cria um “painel de métricas” com as informações obtidas “de forma colaborativa”, que pode auxiliar nas discussões dos conselhos de classe, no acompanhamento da “evolução dos estudantes”, permitindo que a “equipe do colégio consiga ter uma visão sobre a classe” e facilitando a “construção de planos de voo socioemocionais adaptativos”. Ou seja, o professor insere as informações de cada aluno e, com base nesses dados, o aplicativo realiza as estatísticas para o acompanhamento da “evolução” dos estudantes. Retomamos a ideia de Ball (2016 *apud* SILVA, R., 2017) de que, ao converter o ensino e a aprendizagem em elementos calculáveis, o fracasso e o sucesso são traduzidos em responsabilidades individuais. A empresa aponta que os dados dos alunos ficarão acessíveis pela equipe do colégio em todos os ciclos, disponibilizando um histórico individual. O programa estimula o reforço positivo para os alunos que se destacam. O Voa publicou no *Instagram* uma figura modelo desta “Notificação de Reforço Positivo” (VOA EDUCAÇÃO, 2020), com a legenda: “O que você acha de prestigiar a atitude de seus alunos com um reforço positivo? Receber uma notificação por uma atitude bacana aumenta a

autoestima do aluno, melhora o processo de desenvolvimento e ainda surpreende os familiares.” Na figura em si, consta a seguinte mensagem: “Estamos acompanhando nossos alunos bem de perto e temos o orgulho de dizer que no último mês observamos 4 vezes o comportamento: ‘ofereceu ajuda aos colegas’. Compartilhe com sua família, curta essa conquista e continue com o bom trabalho.” Esse tipo de notificação parece uma recompensa ao “bom” comportamento do aluno, o que reforça a intenção do capital em moldar os comportamentos desses futuros trabalhadores por meio da educação escolar.

No *site* do VOA são feitas perguntas e respostas para atrair as escolas e ampliar a carteira de clientes: “O que o aluno ganha?” - “Feedbacks constantes de seus educadores, planos individualizados para potencializar suas habilidades e um acompanhamento de longo prazo para aprender a ser, a conhecer, a fazer e a conviver em sociedade.”; “O que o professor ganha?” - “uma ferramenta colaborativa que apoia o acompanhamento socioemocional para a construção de metodologias atualizadas e que funcionam para a realidade individual de cada aluno e para as necessidades da turma.”; e “O que o orientador ganha?” - “uma visão profunda do desenvolvimento de todas as turmas e alunos da escola, com o acompanhamento do engajamento do time pedagógico na execução do plano de voo socioemocional de cada aluno” (POR QUE..., [2020]).

O VOA Educação está incubado no Instituto Gênesis, centro de inovação de empreendedorismo da PUC-Rio desde janeiro de 2019, mesmo mês que a *edtech* foi escolhida para receber o investimento da MSW Capital. No *site Startse*, a *startup* VOA descreve que a equipe é formada por 16 “apaixonados pela educação”, entre desenvolvedores, designers, conselheiros, estagiários, economistas e cientista de dados, “cada um contribuindo para formar uma empresa melhor” (O VOA... [202-]). Na entrevista relatada anteriormente (XAVIER, 2019), é dito que durante o processo de seleção para receber o investimento, “os sócios se viram obrigados a aprimorar o produto e constituir um conselho científico formado por pedagogos”. Até maio de 2019, além do Colégio Mopi que abraçou o projeto piloto, o sistema estava presente em dois outros colégios na mesma cidade, o israelita Liessin¹⁷ e a Escola Americana,¹⁸ e a previsão, segundo a reportagem, é ter vinte colégios associados até o fim de 2019.

O mercado é promissor. Segundo o VOA expõe no *Startse*, com 6,9 milhões de estudantes no Brasil até o ensino médio matriculados em 38 mil instituições privadas, arrecadando cerca de R\$ 51 bilhões em mensalidades escolares anualmente. O foco é aumentar

¹⁷ Home page disponível em: <https://liessin.com.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

¹⁸ Home page disponível em: <https://www.earj.com.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

o número de clientes, parceiros e investidores.¹⁹ O VOA Educação cobra uma mensalidade das escolas no valor de R\$ 5,00 (cinco reais) mensais por aluno, e a implantação do sistema leva 15 dias, incluindo que os professores baixem o aplicativo em seus celulares (celular particular de cada professor para ser utilizado de maneira a avaliar de alunos). A expectativa, segundo Thiago Neves, é de crescimento do projeto com a “adoção da Base Nacional Comum Curricular, que passa a vigorar a partir de 2020 e obriga as escolas brasileiras a incluir as diretrizes da educação socioemocional”. Ao apresentar suas soluções educacionais, as empresas apontam as mudanças na legislação feitas pela BNCC, que exigem adaptações nos currículos escolares.

A obrigatoriedade de seguir os direcionamentos da BNCC é uma forma de promover um mercado abrangente para o capital. Além do aporte financeiro, os fundos de investimentos idealizados por grandes empresas disponibilizam assessoria técnica para a melhor governança do “negócio”, além do acesso à *network* de clientes e mercados. Cada *startup* receberá um investimento se comprovar a capacidade de escalabilidade e rentabilidade para o capital. Em relação ao exemplo do Voa, seu fundador, como descrevemos, comentou sobre a necessidade de criar programas para outras áreas educacionais, além da financeira e gestão. Parece-nos, que para ele, uma ferramenta pedagógica seria capaz de fazer uma avaliação concreta de cada aluno, como se somente inserir os dados num aplicativo fosse o suficiente para enquadrar o estudante em determinado padrão dentro de um “painel de métricas” e assim oferecer “estímulos” para a sua “evolução”, ou seja, para que ele desenvolva as competências propagadas como essenciais no mundo do trabalho. Desconsideram a singularidade de cada ser. Avaliar milhares de alunos baseados em dados que vão gerar um boletim socioemocional “automático”, de acordo com que o professor ou coordenação pedagógica “enxerga” sobre a personalidade de cada aluno, é negar todas as relações socioeconômicas que envolvem cada sujeito e as mais diversas formas de personalidade constituídas nos seres humanos.

A seguir, apresentaremos o Fundo Gera Venture e sua rede de parceiros que realizam ações no setor educacional.

3.3 OS INVESTIMENTOS EDUCACIONAIS DO FUNDO GERA VENTURE

Outro fundo de capital de risco é brasileiro, exclusivamente focado em educação, a Gera Venture, que realiza operações de fusões e aquisições, investindo em sistemas de ensino e

¹⁹ Os parceiros do VOA Educação indicados em seu site são: Instituto Gênesis PUC-Rio; Microsoft, Fundo BR Startups, Felsberg Advogados e Founder Institute. Os colégios clientes são: Mopi, Escola Americana e Liessin, todos no Rio de Janeiro.

startups (PINHO, 2016). Fundado em 2010, o primeiro investimento do Gera Venture se tornou a *holding*²⁰ de educação básica Eleva Educação,²¹ composta por uma rede de escolas próprias e uma plataforma de ensino que atendem os colégios parceiros, alcançando 70 mil alunos. Os critérios do Fundo para escolher onde se vai investir são pré-estabelecidos, observando se a empresa atende uma demanda real na educação, se tem potencial financeiro, se é um modelo “escalável”, se o empreendedor é flexível e o produto é de qualidade. O portfólio do Gera Venture inclui as unidades fluminenses da Cultura Inglesa, *startups* e o **Laboratório Inteligência de Vida (LIV)**.²² O LIV é um programa com materiais desenvolvidos para diversas faixas etárias, trabalhando com a Inteligência Emocional na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Habilidades Socioemocionais no Ensino Fundamental II e com Protagonismo e Escolhas no Ensino Médio, atendendo aos direcionamentos da BNCC. O programa acontece uma vez por semana dentro da grade curricular, “contribuindo para a formação de um cidadão mais completo para os desafios do século XXI.”

3.3.1 Cartas do Gera Venture

O Gera Venture busca maximizar o valor de seus negócios através de investimentos de longo prazo.²³ No *site* deste Fundo existe a seção “Cartas” direcionada aos seus investidores e são intituladas: “*Blended Learning: Em Busca do Santo Graal*”; “Educação e Tecnologia: mais próximos do que nunca”; “Habilidades de Vida: de desejáveis a essenciais”; e “Formação de Professores: ensinando a ensinar”. Descreveremos cada uma pela perspectiva que adotam sobre a necessidade de transformação do modelo educacional em um ensino personalizado para os alunos; o aperfeiçoamento na formação de docentes, concebendo um professor que “ensine a ensinar”; a urgência da adoção de tecnologias nas escolas, incluindo as públicas, para “engajar os estudantes nos conteúdos apresentados”, e criar oportunidades para que os professores possam “vender suas ideias”. Apresentaremos a visão de como eles pretendem que esse modelo de ensino “ganhe escala”, massificando o impacto com as tecnologias e ultrapassando fronteiras, buscando atingir um amplo mercado consumidor e formando futuros trabalhadores com as habilidades demandadas “para os desafios deste século”.

²⁰ Uma *holding* é uma empresa que atua como controladora de outras companhias, detendo participação majoritária nas ações de suas subsidiárias. *Holding* não é um tipo societário, mas uma forma de administração de grupos empresariais que visa redução da carga tributária, retorno de capital sob a forma de lucro isento e planejamento da sucessão (HOLDING, [201-?]).

²¹ *Home page* disponível em: <https://elevaeducacao.com.br/quem-somos>. Acesso em: 20 set. 2020.

²² *Home page* disponível em: <https://inteligenciadevida.com.br/o-que-e-liv/>. Acesso em: 20 set. 2020.

²³ *Home page* disponível em: <http://geracapital.com/>. Acesso em: 20 set. 2020.

Figura 7 – Seção Cartas no site do Gera Venture



Fonte: Gera Capital (2020).

Retiramos a expressão utilizada no título do trabalho da primeira carta do Gera Venture, “*Blended Learning: Em Busca do Santo Graal*”. A carta inicia abordando a “incomum condição” de ser um fundo privado com foco estrito em educação, justificando que está em seu “DNA a missão de trabalhar para a criação de um modelo de ensino que obtenha excelência em resultados educacionais e financeiros”. Afirmam que “o setor educacional está apenas começando a despertar do estado letárgico que vivia há tempos”, e ponto seria a “individualização do ensino”, uma espécie de “Santo Graal moderno”. Esses novos modelos permitiriam “atender as dificuldades, interesses e tempo de aprendizado dos alunos de forma personalizada”. Dizem que sabem onde buscar o “cálice sagrado”: na tecnologia de informação, uma “poderosa ferramenta para atingir essa meta de forma escalável”. Alguns desses modelos para a criação de escolas “mais adequadas ao indivíduo” seriam os de *blended learning*, que segundo os autores da carta, é definido como “um programa formal de educação no qual o estudante recebe pelo menos parte do conteúdo *on-line* [...] e outra parte em uma localidade física, que não sua casa, onde recebe supervisão” (BLENDED..., 2018).

As formas de implementação são muito distintas, que citam em um dos exemplos a *Summit Schools* de *Redwood City*,²⁴ Vale do Silício, que adota o modelo conhecido como *Flex*. Nesse sistema, os alunos têm muita autonomia e passam 40% do tempo em frente a computadores, onde buscam “atingir metas de aprendizado semanal, atreladas a objetivos de longo prazo”. Por meio de uma plataforma, os estudantes têm acesso a todo o conteúdo que

²⁴ Home page disponível em: <https://summitps.org/>. Acesso em: 20 set. 2020.

precisarão comprovar ter aprendido até se formarem, tornando o conceito de séries “basicamente irrelevante”, pois os estudantes podem avançar em “ritmos diferentes dependendo de sua proficiência”. Justificam na carta que não há preocupação com o grande número de alunos por sala, já que com o uso da tecnologia e a individualização dos planos de aula é possível oferecer em uma sala com 50 estudantes “uma experiência bem mais adequada a cada um do que muitas escolas com 20 alunos por turma”. Assim como o estudante tem o controle sobre seu aprendizado nos programas de *blended learning*, o “tempo do corpo docente também é completamente modificado”. Explicam que como os alunos realizam diversas tarefas e aprendem os conteúdos em suas interações com as máquinas, o professor “fica livre para desenvolver conceitos e habilidades mais complexos”, como por exemplo, criar mais grupos de estudos individualizados ou com poucos estudantes para atender necessidades específicas, e focar nas “habilidades não-cognitivas como determinação, curiosidade, auto-regulação [*sic*] ou liderança”, que são entendidas como “essenciais para o sucesso dos estudantes em alcançar seus objetivos”. Com os dados obtidos em tempo real, “o professor interpretará com eficiência o que deve fazer para que cada um de seus alunos aprenda de fato”, permitindo “a real individualização do ensino”. Declaram que estão “atentos a essa tendência do *blended learning* e, enquanto analisam o “momento correto para implementá-la”, realizam experimentos como na plataforma adaptativa da Geekie.²⁵

Na carta “Habilidades de Vida: de desejáveis a essenciais”, alega-se que o modelo atual de educação conserva características da Era Industrial, quando era necessário um grande volume de profissionais preparados para executar tarefas repetitivas, mas que no atual mundo “interconectado”, é necessário o desenvolvimento de habilidades que o modelo atual de ensino não privilegia. Apontam que grandes empresas como a Google “vêm mudando suas práticas de contratação e apoiando grupos que buscam transformar o sistema educacional existente”, pois “enxergam um descompasso entre o que as instituições de ensino oferecem e o que a realidade atual exige”. A necessidade de “colaboradores mais bem preparados para os desafios deste século” faz com que entidades como a Unesco estimulem essas habilidades demandadas, como as ligadas à cidadania e relações sociais (empatia, resiliência, autocontrole, curiosidade, dentre outras). Relatam o exemplo da Google, que realizou um amplo estudo e chegou à conclusão de que o desempenho acadêmico não prevê a performance futura de seus profissionais, passando a criar uma nova listagem de prioridades para contratações, como a habilidade de aprender enquanto trabalha, a capacidade de liderar, humildade para reconhecer erros e aprender a partir

²⁵ Home page disponível em: <https://www.geekie.com.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

destes, habilidades relacionadas à proatividade e tomada de decisões e, por último, a expertise. Explicam que devemos evoluir para um modelo educacional que priorize conceitos denominados “Habilidades de Vida”, que são as habilidades cognitivas (como resolver problemas, planejar ou pensar de forma crítica) e as não-cognitivas, (proatividade, autocontrole, resiliência, capacidade de colaboração, empatia, curiosidade, etc.). A carta “Habilidades de Vida” exemplifica o instrumento para medir os atributos socioemocionais pautado nos Cinco Grandes Fatores da Psicologia (*Big Five*). O projeto piloto foi elaborado pelo IAS junto ao economista da USP, Daniel Santos e do psicólogo Ricardo Primi, sendo aplicado numa escola da rede estadual do Rio de Janeiro. Concluíram com o estudo que há uma forte correlação entre o desempenho acadêmico e características como ser esforçado, organizado e responsável. Apontam também na carta, a pesquisa do economista brasileiro Flávio Cunha, junto ao Nobel de Economia James Heckman e Susanne Schennach, relatando que habilidades não-cognitivas podem sim ser desenvolvidas. Indicam “exemplos inspiradores de práticas de sucesso”, como a Escola da Ponte em Portugal, e relembram a *Summit Public Schools*, com seu modelo *blended learning*. Abordam a necessidade de criar um programa de escala, com “um plano estruturado de revisão dos currículos, das avaliações e da capacitação para professores e funcionários” para “modificar a cultura de nossas escolas”, gerando um “modelo replicável”. Apresentam que no Gera e no Eleva, eles querem preparar os estudantes, “independente do *background* socioeconômico, para os desafios que enfrentarão”. Por fim, complementam que planejam uma escala para avaliar a evolução dos estudantes nas habilidades que “os transformarão em pessoas capazes de aprender a aprender e não apenas apreender conhecimento”, levando os alunos a “serem as pessoas capazes de trazer a evolução de nossa sociedade” [sic!] (HABILIDADES..., 2018).

A carta “Formação de Professores: ensinando a ensinar” inicia com um discurso de Barack Obama, que aponta o professor como o fator mais importante para uma criança a partir do momento em que entra numa sala de aula. Seguem concordando com Obama, afirmando acreditar que “não há metodologia de transmissão de conhecimento mais eficaz que um bom professor”. Para isso, apontam a necessidade de dominar diversas habilidades e exemplificam que no Eleva, o professor precisa possuir conhecimento técnico, didática, capacidade de inspirar, habilidades de vida (referem-se a seis habilidades socioemocionais: perseverança, pensamento crítico, pró-atividade, comunicação, colaboração e curiosidade) e vontade de buscar novas formas de ensinar. Manifestam que o professor necessita de uma formação coerente, mas que no Brasil a formação docente está muito aquém da ideal. Apontam alguns desses problemas, como a “falta de foco em matérias voltadas para a prática docente”, estágios

raros e não estruturados, falta de apoio e acompanhamento quando entra em sala após a formação, etc. Relatam que a formação continuada é uma ferramenta útil para o desenvolvimento desse novo profissional, mas que muitas vezes essas políticas públicas têm o caráter de corrigir a formação inicial. Para reverter essa situação, indicam a possibilidade de “buscar as melhores práticas” em países com “destaque em seus resultados acadêmicos”. Dentre eles, “padrões mínimos de desempenho acadêmico para o ingresso na universidade” (Finlândia), diretrizes curriculares claras das habilidades práticas que devem ser aprendidas pelo futuro professor (Austrália); e “a presença de uma rede que proporciona a troca de experiências e suporte entre os docentes, combatendo o isolamento típico da profissão” (Shangai e Japão). Reportam que no Brasil também existem “exemplos de iniciativas de excelência” em formação de professores, com foco na prática docente, como a Fundação Lemann, que oferece um curso gratuito para coordenadores e professores, e o Instituto Singularidades,²⁶ uma faculdade privada dedicada à formação de educadores com estágio desde o primeiro período do programa. Trazem exemplos na rede pública, como o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que possui um programa de residência docente desde 2012 e o Pibid, programa do governo federal, que oferece bolsas para estudantes de licenciatura que estagiarem na rede pública e se comprometerem a trabalhar na rede pública depois de formados. Apontam também a própria experiência, da Eleva educação, que desenvolve um programa de aperfeiçoamento docente, onde professores têm suas aulas gravadas e um professor-referência assiste aos vídeos e dá dicas de como ele pode melhorar sua prática docente. Concluem afirmando que “Não é possível transformar a educação sem investir em sua matéria prima” e para isso, dizem ser “necessárias reformas que abrangem diversos setores da sociedade”. Sugerem no médio prazo “uma articulação do governo federal com diferentes setores da sociedade”, que norteie a formação inicial e que “ensine a ensinar” (FORMAÇÃO..., 2018).

A carta sobre “Educação e Tecnologia: mais próximos do que nunca” apresenta que, em 2014, o investimento em empresas de tecnologias educacionais foi de aproximadamente US\$ 1,8 bilhões investidos por fundos de *venture capital*, complementando que o “investimento por si só não garante uma qualidade melhor no ensino, mas indica a expectativa do mercado com o setor”. Discorrem então sobre três fatores favoráveis a mudanças no atual contexto educacional: I) novas tecnologias; II) maior familiaridade do professor com tecnologia; e III)

²⁶ Entre os parceiros do Instituto Singularidades, o Instituto Natura, a Fundação Roberto Marinho, Itaú Cultural, Prefeitura Municipal de Florianópolis, Editora Melhoramentos, Governo do Estado de São Paulo, Fundação Bradesco, Itaú Social, Senac, Editora Moderna, Fundação Telefônica/Vivo, Prefeitura de São Paulo, Universidade Positivo e Ensina Brasil. Disponível em: <https://consultoria.isesp.edu.br/#parceiros>.

políticas públicas de incentivo ao uso de tecnologia. A tecnologia, segundo esta carta, terá um papel transformador no ensino a partir de quatro fatores: o acesso irrestrito ao conteúdo, permitindo que o aluno acesse o conteúdo acadêmico em horários diferentes e em quantas vezes desejar; a interatividade, possibilitando mais maneiras criativas de “engajar os estudantes nos conteúdos apresentados”, por meio de jogos, aplicativos, simulações ou exercícios dinâmicos; as ferramentas de personalização do ensino, que auxiliam na leitura do nível de conhecimento do aluno e do seu perfil acadêmico, permitindo que os estudantes foquem nas suas dificuldades; e o aperfeiçoamento do “uso e a gestão de informações, tanto pedagógicas quanto acadêmicas, geradas diariamente em ambientes de estudo”. No segundo ponto, sobre a familiaridade do docente com tecnologia, afirmam que “não está só facilitando a vida dos professores, mas também está criando novas oportunidades fora das instituições de ensino, como venda de videoaulas ou outros objetos de aprendizagem”. Apontam o exemplo de um *marketplace*²⁷ para professores venderem suas ideias para outros professores, o *Teachers Pay Teachers*,²⁸ que identificam como “um Ebay voltado exclusivamente para conteúdos pedagógicos”. Comentam que além de gerar uma renda extra, instiga a criatividade e permite que soluções de ensino “ganhe escala” e não tenha fronteiras, tornando-se um produto comercializável no mercado global (EDUCAÇÃO..., 2018). Sobre as políticas públicas de incentivo ao uso de tecnologia por parte governo, apontam que:

Visto que a maior parte da educação está sob a responsabilidade pública, o governo exerce papel fundamental de fomento e incentivo à adoção de tecnologia. Para que haja uma massificação do impacto e criação de um mercado consumidor atraente, a rede pública deve se tornar o principal cliente dessas novas tecnologias. (EDUCAÇÃO..., 2018).

Manifestam ainda que o cenário é favorável para que a educação seja impactada pela tecnologia, com professores mais adeptos e “sistemas públicos investindo mais tempo e dinheiro em inovações”, levando a uma “nova onda de empreendedores educacionais”.

Essas quatro cartas expostas pela Gera Venture nos dizem muito sobre os direcionamentos das políticas educacionais e demandas para a educação do século XXI. As cartas não possuem data, porém, com dados de 2014 sendo apresentados, temos a sinalização de que foram elaboradas após este período. O indicativo de “reformas necessárias” e de articulação entre o governo federal com “diversos setores da sociedade” revela que as reformas

²⁷ *Marketplace* é um local onde se faz comércio de bens e serviços. A palavra é uma junção dos termos ingleses *market*, que significa “mercado” e *place*, que significa “lugar”. O mercado pode acontecer em um espaço físico (real) ou em um espaço virtual (MARKETPLACE, 2020).

²⁸ *Home page* disponível em: <https://www.teacherspayteachers.com/>. Acesso em: 20 set. 2020.

são elaboradas por meio de uma rede de representantes de diferentes esferas, envolvendo o público e o privado.

Apresentam que empresas estão à procura de “colaboradores mais bem preparados para os desafios deste século”, com habilidades ligadas à cidadania e relações sociais que, conforme os exemplos citados, são parte das chamadas competências socioemocionais. Apontam o ensino personalizado como um modelo “escalável”, massificando o impacto com as tecnologias e ultrapassando fronteiras. Abordam também sobre a formação continuada de professores com “iniciativas de excelência” da Fundação Lemann, por meio da Eleva Educação e indicam a necessidade de os docentes terem familiaridade com as tecnologias, que poderiam “facilitar” a vida dos professores, como a “venda de vídeo aulas”.

Percebemos um grande nicho de mercado educacional que está sendo dominado pelo capital. O incentivo à tecnologia é um dos alvos mais promissores, pois atinge uma gama de diferentes produtos e serviços, desde jogos, plataformas, aplicativos, ferramentas de personalização de ensino e de formação de professores, até a própria infraestrutura. Nas cartas, deixam transparente que o governo precisa fomentar a adoção dessas tecnologias na educação, sendo que a rede pública deve ser a principal cliente dessas tecnologias. Temos aqui, de forma nada velada, a intencionalidade de um fundo de investimento em se apropriar do fundo público, valorizando o valor por meio da educação pública. Sobre o incentivo às tecnologias, nós discorreremos com mais profundidade na próxima seção, ao apresentarmos o Cieb. A seguir, faremos apontamos sobre a Fundação Lemann, parceira do Gera Venture.

3.3.2 Fundação Lemann

O empresário Jorge Paulo Lemann é um dos conselheiros do Gera Venture e dono de um patrimônio estimado em US\$ 24,6 bilhões. O portfólio de investimentos de Lemann e seu grupo de investidores incluem o controle de empresas como a AB InBev, Lojas Americanas e Burger King (CORDEIRO, 2019). Por meio da aceleradora Innova Capital, Lemann investe na rede social *Snapchat* e nos aplicativos iFood e Diletto sorveteria (EMPREENDEDORES..., 2020). O empresário também atua no campo da educação.

Suas ações iniciais na área educacional foram desenvolvidas inicialmente no Grupo Lemann, em 1991, por meio da Fundação Estudar, vinculada ao Banco Garantia, de Jorge Paulo Lemann e outros sócios. As investidas eram voltadas para intervenções formativas de educação empresarial ligadas ao “ideário das novas estratégias de administração científica e de gestão do mundo do trabalho, mas [...] estrategicamente relacionado às novas possibilidades de

acumulação disponibilizadas pelo atual estágio de desenvolvimento do capital financeirizado” (OLIVEIRA, M., 2019, p. 163-164). A autora indica, em breve análise sobre a Fundação Estudar, que esta:

[...] se volta a uma “con-formação” de “jovens determinados a seguir uma trajetória de impacto”, uma estratégica formação, concebida e gerada, não numa instituição escolar, mas num banco de investimentos. Tal Fundação evidencia a hegemonia do capital financeirizado, claramente preocupado e/ou interessado em estratégias formativas e educativas diferenciadas. (OLIVEIRA, M., 2019, p. 164).

Alguns ex-bolsistas da Fundação Estudar estão seguindo carreira política, como os deputados estaduais Daniel José (Novo-SP) e Renan Ferreirinha (PSB-RJ) e os deputados federais Felipe Rigoni (PSB-ES), Tábata Amaral (PDT-SP) e Tiago Mitraud (Novo-MG), todos em primeiro mandato e apontados como integrantes da “bancada Lemann” (CORDEIRO, 2020). Jorge Paulo Lemann também é um dos principais doadores da escola de negócios Insper.²⁹ O empresário já afirmou que sonhava “formar um presidente da República a partir de suas iniciativas educacionais.”

Em 2002, criou a Fundação Lemann,³⁰ que é definida como “uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o país [...]”, e que atua “em parceria com Governos e outras entidades da sociedade civil, de maneira plural, inclusiva e buscando caminhos que funcionam na escala dos desafios do Brasil”. As ações educativas da Fundação Lemann se diferenciam de acordo com os públicos atingidos, mas direcionadas a valorização e disseminação de princípios empresariais: as voltadas para a formação das elites, com fins lucrativos; outras para a formação dos intelectuais orgânicos da nova sociabilidade neoliberal, por meio de eventos centrados em estratégias de intervenção na realidade educacional; e em ações sem fins lucrativos aparentes, “ditas” filantrópicas (OLIVEIRA, M., 2019, p. 166). A fundação se singulariza tanto pelo seu inovador papel no que se refere ao acesso ao fundo público quanto pelo desenvolvimento de atividades voltadas para a “gestão dos sistemas públicos de ensino no Brasil” (OLIVEIRA, M., 2019, p. 163). O acesso direto ao fundo público ocorre por meio de parcerias desenvolvidas entre as secretarias municipais e estaduais de educação e grupos privados, como a FL, materializando os “princípios de referência neoliberal da educação pública, impactando e influenciando distintas dimensões do processo da escolarização pública: suas escolas, os professores das redes de

²⁹ Home page disponível em: <https://www.insper.edu.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

³⁰ Home page disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

ensino, e fundamentalmente crianças, jovens e adultos das classes menos favorecidas” (OLIVEIRA, M., 2019, p. 168).

Em seu site, a FL afirma que não vende nenhum produto educacional, que não está associada a nenhuma organização privada e não apoia nenhum partido político, coligação ou campanha eleitoral. Observemos a lista de parceiros da FL:

Figura 8 – Parceiros da Fundação Lemann



Fonte: Fundação Lemann (2020).

Entre os parceiros da Fundação Lemann estão o Google, o Instituto Natura, Instituto Unibanco, Undime, Consed, Itaú BBA e *Omidyar Network*. A parceria com o *Google.org* (LEMANN..., 2017) foi realizada em março de 2017, no valor de R\$ 21,8 milhões, com o objetivo de capacitar professores. A iniciativa inclui a produção de milhares de planos de aula estruturados e alinhados à BNCC através da Revista Nova Escola, de propriedade de Lemann - que receberá R\$ 15 milhões do Google e R\$ 6 milhões de Lemann. A Nova Escola (ASSOCIAÇÃO..., 2020) se declara “um negócio social, auto-sustentável [*sic*], sem fins lucrativos, que entrega conteúdos, produtos e serviços para toda a jornada do educador brasileiro”, e descrevem sua missão em “fortalecer educadores para transformar a educação pública brasileira e possibilitar que os alunos desenvolvam o máximo do seu potencial.” Em oposição a esse discurso, Pereira e Evangelista (2019, p. 69-70) revelam que a:

Associação Nova Escola, importante aparelho privado de hegemonia, se insere no movimento de disputas que ocorrem no interior da Sociedade Civil, terreno de litígios entre e intraclasses, em favor de interesses políticos e econômicos particulares, revestidos de universais em razão da transformação da educação em bandeira pró-democrática. Não é por outra razão, que a educação se constitui em terreno fulcral para a articulação da consciência burguesa na mente das camadas subalternas.

Em análise da Nova Escola, Pereira e Evangelista (2019, p. 70) enfatizam que o direcionamento da política de formação docente na segunda década do século XXI é marcado

pelo gerenciamento docente, focado na desconstrução política e científica da formação e do trabalho docentes, objetivando os professores a serem “executores eficazes de tarefas”. A Revista Nova Escola, então, surge como uma ‘benfeitora’ ao disponibilizar os “milhares de planos de aula” aos docentes.

Além dos planos de aula, a Nova escola ‘oferece’ diversos cursos de formação docente. Apesar de se designarem “sem fins lucrativos”, muitos cursos anunciados em seu site são pagos. No momento desta pesquisa, no final de novembro e início de dezembro de 2019, estava estampada a “Black Friday Nova Escola”,³¹ oferecendo “Todos os cursos *on-line* com 50% de desconto”, “para investir em você, para transformar a educação”. Entre os diversos cursos oferecidos, o de “Projeto político-pedagógico alinhado à BNCC” e o de “Metodologias Ativas: Ensino Híbrido e Aprendizagem Baseada em Projetos”.

Figura 9 – Nova Escola: vitrine de cursos à venda

The image shows a screenshot of the Nova Escola website during a Black Friday sale. The banner at the top features the text "BLACK FRIDAY nova escola CURSOS COM 50% OFF" and "Todos os cursos online com 50% de desconto!". Below the banner, there are filters for "CARGA HORÁRIA" and "CATEGORIAS". The main content area displays six course cards, each with a title, public target, and discounted price. A sidebar on the right titled "DETALHES DA COMPRA" shows "Nenhum produto selecionado".

Curso	Público	Preço Original	Preço com Desconto
Jogos matemáticos para o Ensino Fundamental 1	Fundamental 1	R\$ 59,40	R\$ 29,70
Coordenador Pedagógico: do planejamento à formação	Coordenadores e gestores	R\$ 124,10	R\$ 62,05
Literatura na Educação Infantil - Como planejar atividades de leitura	Educação infantil	R\$ 124,10	R\$ 62,05
Alfabetização na prática: tudo é uma questão de método?	Fundamental 1	R\$ 124,10	R\$ 62,05
Metodologias Ativas: Ensino Híbrido e Aprendizagem Baseada em Projetos	Fundamental 1 e 2	R\$ 59,40	R\$ 29,70
Projeto político-pedagógico alinhado à BNCC	Coordenadores e gestores	R\$ 59,40	R\$ 29,70

Fonte: <https://cursos.novaescola.org.br/black-week>. Acesso em: 1º dez. 2019.

³¹ Disponível em: <https://cursos.novaescola.org.br/black-week>. Acesso em: 20 set. 2020.

No ano de 2020, “Black Friday Nova Escola”³² estava novamente com descontos variáveis em seus cursos e desconto de 50% na assinatura anual do “Nova Escola Box”, um “combo” de plano digital que inclui o acesso a: conteúdo de Educação Infantil, de Ensino Fundamental I e II, ao acervo da Revista digital Nova Escola, acervo de Gestão Escolar e de conteúdo BNCC na prática, “para quem quer aprender sem sair de casa”.

3.3.3 *Omidayr Network*

Outro parceiro da Fundação Lemann que nos chama a atenção é *Omidyar Network*,³³ uma rede global de inovadores, empreendedores, tecnólogos, advogados, investidores, ativistas e organizações que utilizam “o poder transformador de pessoas, mercados e tecnologia para impulsionar o empoderamento e acelerar soluções aos desafios atuais” (PIERRE...; [202-?], tradução nossa).³⁴ A Omidayr Network foi criada em 2004, por Pierre Omidayr, empresário fundador da plataforma *on-line eBay* (1995). A Omidayr Network faz investimentos em empresas ao redor do mundo com fins lucrativos e organizações sem fins lucrativos:

Desde 2009, a Omidayr fez investimentos em educação em mais de 100 parceiros. A Rede Omidyar possui uma estrutura híbrida única a que chamamos capital flexível. Esta estrutura nos permite apoiar empreendedores com fins lucrativos que aproveitam o poder dos mercados, bem como os agentes do setor público e sem fins lucrativos que estão inovando para oferecer educação de alta qualidade a milhões, senão centenas de milhões de alunos. (EDUCATION..., 2018, tradução nossa).³⁵

O setor educacional é um dos focos desses investimentos. A *Omidyar* aponta que entre seus objetivos para a educação, está trazer soluções de qualidade acessíveis, equitativas e escaláveis para regiões onde as oportunidades de educação e emprego são escassas (citam África, Índia e América Latina), ou seja, em locais onde há ausência de políticas sociais para os trabalhadores, cria-se uma lacuna favorável para a expansão dos negócios do capital. Além disso, aposta na tecnologia como ferramenta educacional para apoiar professores e alunos. Identificam três áreas-chave para os investimentos: modelos escolares inovadores que possam inspirar os provedores de educação pública e privada a melhorar os resultados de aprendizagem;

³² Disponível em: <https://novaescola.org.br/subhome/178/black-friday>. Acesso em: 20 set. 2020.

³³ *Home page* disponível em: <https://www.omidyar.com/who-we-are>. Acesso em: 20 set. 2020.

³⁴ *Omidyar Network uses the transformative power of people, markets, and technology to drive empowerment and accelerate solutions equal to today’s challenges.*

³⁵ *Since 2009, Omidayr Network has made education investments in more than 100 partners. Omidayr Network has a unique hybrid structure we refer to as a flexible capital. This structure enable us to support both for-profit entrepreneurs harnessing the power of markets as well as nonprofit and public-sector changemakers who are innovating to bring higher-quality education to millions, if not hundreds of millions, of learners.*

produtos e serviços de tecnologia para dimensionar soluções de aprendizados personalizadas para atender às necessidades dos alunos; e treinamento de habilidades relacionadas aos empregadores (EDUCATION..., 2018).

A empresa aborda que para enfrentar os desafios da atualidade, focam em: Reimaginação do capitalismo; Tecnologia benéfica; Descoberta de questões emergentes; e Expansão da capacidade humana. Sobre a “Reimaginação do capitalismo” (*Reimagining Capitalism*), descrevem:

Nova Economia: para apoiar sociedades saudáveis e criar oportunidades, as economias devem se tornar mais democráticas e equitativas, com um contrato social reequilibrado entre empresas, o Estado e os indivíduos.

Poder dos Trabalhadores: trabalho digno possibilita vidas dignas, economias, sociedades e democracias saudáveis somente são possíveis quando os trabalhadores têm poder para negociar um trabalho melhor e podem acessar uma parte justa do sucesso de nossa economia.

Direitos de Propriedade: fornecer e proteger os direitos de propriedade das pessoas são essenciais para criar oportunidades para os pobres do mundo.

Investimento de Impacto: a *Omidayr Network* emprega um modelo de capital flexível que inclui investimentos de impacto juntamente com subsídios tradicionais. Com base em nossa experiência, os investimentos de impacto são mais valiosos nos estágios iniciais da inovação. (REIMAGINING..., [201-?], tradução nossa).³⁶

Entre os “investimentos de impacto” da *Omidayr Network*, estão empresas com fins lucrativos no setor da educação do Brasil, como a Guten News, “uma solução digital de apoio às escolas que estimula a leitura crítica dos alunos por meio de uma plataforma interativa, alinhada à BNCC [...]” (O QUE..., 2016). A *Omidayr Network* aponta que o investimento do estágio inicial auxiliará a Guten News a expandir sua base de usuários e consolidar sua presença no Brasil (AGENDA..., 2018). Outra empresa que recebe investimentos da *Omidayr Network* no Brasil é a Geekie (GEEKIE ANNOUNCES..., [201-]), uma plataforma de aprendizado “adotada por escolas públicas e privadas de ensino médio e por estudantes que se preparam para o Exame Nacional do Ensino Médio”, além de oferecer “uma plataforma integrada de avaliação, aprendizado e gerenciamento de informações para administradores, professores e alunos de escolas”. Em seu *site*, a Geekie (VAMOS..., 2018) relata que a empresa começou em 2011,

³⁶ *New Economy: To support healthy societies and create opportunities, economies must become more democratic and equitable, with a rebalanced social contract among businesses, the state, and individuals.*

Worker Power: Dignified work enables dignified lives, Healthy economies, societies, and democracies are only possible when workers are empowered to bargain for better work and can access a fair share of our economy success.

Property Rights: Providing and protecting people’s rights to property are essential to creating opportunity for the world’s poor.

Impact Investing: Omidayr Network employs a flexible capital model that includes impact investments alongside traditional grants. Based on our experience, impact investments are most valuable at the earliest stages of innovation.

quando seus fundadores “abriram os olhos” para o problema de “como conectar a escola com as necessidades dos estudantes de seu tempo” e “abandonaram a estabilidade de suas carreiras no mercado financeiro” para “contribuir com a transformação de que a educação tanto precisa”. Em 2016, a Geekie já acreditava que a tecnologia educacional poderia ser uma “ferramenta poderosa na democratização do ensino”, além de ter sido criada com a proposta da aprendizagem personalizada (LORENZONI, 2016). A Geekie, por meio de seu “empreendedorismo social”, se propõe a “impactar quem mais precisa de mudança”, que para ela são os alunos públicos de baixa renda. A “Hora do Enem” é uma iniciativa da Geekie em parceria com o MEC, o Serviço Social da Indústria (Sesi) e a Roquette Pinto, que objetiva “contribuir para a melhoria da educação básica e a democratização das oportunidades de ingresso no ensino superior.” Essas organizações esperam atingir 2,2 milhões de brasileiros que se preparam para o Enem com este portal de estudos *on-line*, que integra o Geekie Games, a TV Escola e o Mecflix, além de um plano personalizado de estudos gerado com base nos acertos e erros do usuário. Outras iniciativas da Geekie, consideradas “exemplos de sucesso”, foram: o “Geekie+” (2015), em parceria com o governo do Estado de São Paulo que disponibilizou uma plataforma de aprendizagem adaptativa para todas as escolas públicas estaduais; a parceria com o Sesi (2015), que levou a Geekie para 22 estados brasileiros e Distrito Federal, chegando a quase 54 mil estudantes. Apontam que foram oito “iniciativas de impacto no setor público que levaram a Geekie a adquirir a expertise.” A Geekie aponta que desde a sua criação já alcançou mais de doze milhões de estudantes e mais de cinco mil escolas (VAMOS..., 2018).

Em 2017, a *Omidyar Network* e a MDIF (*Media Development Investment Fund*) investiram quatro milhões de reais na *startup* Colab.re, que “fiscaliza a qualidade do serviço público e incentiva a tomada de decisões do governo com base na participação popular” (OMIDYAR AND MDIF..., 2017). O recurso será destinado ao desenvolvimento de “ferramentas de engajamento para os cidadãos e inteligência para governos”. Grande parte dos clientes dessa *startup*, segundo a reportagem, são prefeituras, como a de Santos, Campinas e Niterói. O modelo de negócios da empresa é de “soluções tecnológicas para gestão inteligente das cidades, com foco na solução de demandas e zeladoria urbana”.

A pesquisa sobre o fundo Gera Venture, a Fundação Lemann e a *Omidayr Network* nos revela informações importantes sobre como estas estão interligadas e o funcionamento com suas redes de parceiros. Inferimos que estas empresas de capital privado têm ligações com bancos, representando o capital financeiro e com o Estado, por meio de instituições como a Undime e o Consed. As fundações e empresas privadas promovem seus produtos e serviços

utilizando-se de órgãos governamentais como o MEC para “validar” a sua expertise no setor, como se fosse um selo de qualidade.

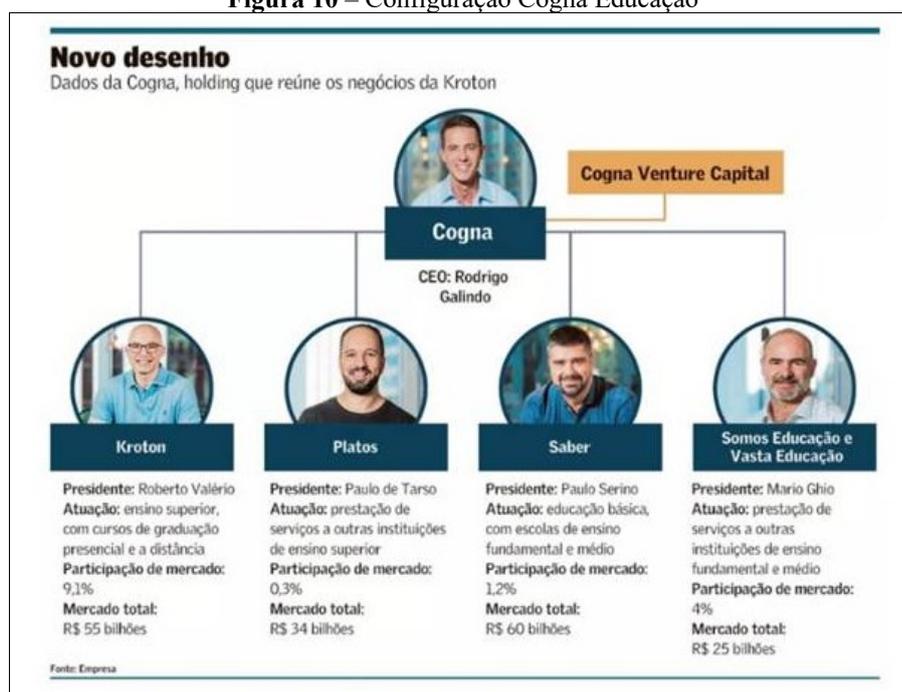
Os fundos de investimento idealizados por empresas privadas definem critérios para selecionar as *edtechs* que receberão aporte financeiro, dentre eles, que tenham potencial “escalável”, flexibilidade para se adaptar ao mercado e potencial financeiro para gerar mais valor ao capital. Em cartas direcionadas aos investidores, o Gera Venture expressa a urgência de transformar o modelo educacional em um ensino personalizado para os alunos, a formação continuada dos docentes e a inserção das tecnologias nas escolas. A intenção é criar um modelo que “ganhe escala” por meio das tecnologias e que ultrapasse as fronteiras, incentivando o ensino híbrido (*blended learning*) e expandindo mercados. Percebemos, portanto, que o modelo híbrido já era pensado por instituições privadas, que analisavam o momento correto para implementá-lo. As soluções digitais já estavam a caminho e foram impulsionadas de forma vigorosa com a chegada da pandemia do coronavírus.

A iniciativa privada convoca o setor público a investir mais em inovações, além de articular representantes de diversas esferas, tanto na pública como na privada. Instituições privadas promovem parcerias com secretarias estaduais e municipais de educação para prestar consultorias, oferecer serviços e soluções de acordo com os direcionamentos da BNCC, em cuja construção tiveram participação ativa. Assim, puncionam o fundo público, expandem seus mercados e levam para as escolas a organização, a gestão e os currículos que elas mesmas propuseram.

3.4 A *HOLDING* COGNA EDUCAÇÃO

A Kroton Educacional divulgou, em outubro de 2019, a sua nova estrutura de negócios com a reconfiguração de marcas, afirmando ser o resultado da “reinvenção” iniciada há dois anos, com a transformação digital da companhia (KROTON EDUCAÇÃO, 2018). O Grupo anunciou a criação da *holding* Cogna Educação e investimentos em *startups* (LEVY, 2018). Líder em educação privada no Brasil, a Cogna terá quatro empresas com focos diferenciados: a Kroton, a Saber, a Vasta/Somos Educação e a Platos, além do Cogna Ventures.

Figura 10 – Configuração Cogna Educação



Fonte: KROTON... (2019).

A **Kroton**, com foco em cursos de ensino superior; a **Saber**, que atua no ensino básico com cursos de idiomas, o PNLD, e escolas das quais a Kroton é proprietária; a **Vasta/Somos Educação**, oferecendo serviços de gestão para as escolas e material didático, incluindo eventual participação em licitações públicas; e **Platos**, com serviços de gestão para o ensino superior.

A Vasta/Somos Educação, além de servir as escolas administradas pela Cogna, vai se concentrar em comercializar uma plataforma de conteúdo e *edtech*. Esta solução é para escolas de ensino básico, com conteúdo acadêmico, cursos de idiomas, conteúdo socioemocional, treinamento de professores além de um sistema de ensino de “*science, technology, engineering e math*” (Stem). Segundo a reportagem, o objetivo é transformar as “escolas analógicas”, em “escolas digitais”, investindo em tecnologia como um serviço, na modalidade *platform as a service* (PaaS) e sistemas de gestão para escola e instituições de ensino.

Essas divisões visam atender mercados diversos, como B2C (*Business to Consumer*), voltado para estudantes, e o B2B (*Business to Business*), com soluções pensadas para empresas. No ano de 2018, a então Kroton firmou parceria com o Cubo Itaú (COM 53 ANOS..., 2019). Na reportagem, Gabriela Diuana, gerente sênior de transformação digital e líder do programa “Cubo Education by Kroton”, afirma que querem “ser o maior grupo de *edtechs* do Brasil e utilizar a experiência no Cubo para entregar a melhor experiência aos alunos e professores.” Atualmente, 16 *startups* de educação estão incubadas e recebem mentoria de profissionais da Kroton. Como pré-requisitos para “integrar o ecossistema”, o empreendedor deve provar que

seu projeto seja “capaz de solucionar algum problema da educação no país”; ser “disruptivo no mercado”; e “resolver desafios dentro da companhia”.

Para as redes públicas de ensino, a Somos Educação oferece Sistemas de Ensino, Editoras, Assessoria Pedagógica e Avaliações Educacionais, além de participarem do programa socioemocional, sendo todas essas ‘soluções alinhadas à BNCC’, levando o município a ‘alcançar os resultados almejados’.

Figura 11 – Vasta/Somos Educação



Fonte: QUEM SOMOS (2018).

Entre as soluções oferecidas está o programa “O Líder em Mim”, que visa promover desenvolvimento das competências socioemocionais em crianças e adolescentes, a fim de que “tornem-se protagonistas de suas próprias vidas e da transformação da sociedade” (O LÍDER..., 2018). Desenvolvido originalmente nos Estados Unidos, “O Líder em Mim” é baseado em estudos de doutorado de Stephen R. Covey, autor do livro “Os 7 Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes” e “vem promovendo mudanças impactantes” em mais de 3500 escolas e em mais de 50 países no mundo. O programa foi adaptado à realidade brasileira para escolas do nível básico, atendendo atualmente 480 escolas e mais de 150 mil alunos do Ensino Infantil ao Ensino Médio no Brasil. A seguir mostramos uma figura com os materiais didáticos, sistemas de ensino, editoras, aprendizagem digital, formação de professores, idiomas, *marketplace* e socioemocionais oferecidos pela Cogna Educação.

Figura 12 – Marcas do Grupo Cogna Educação



Fonte: NOSSAS.. (2018).

Além das quatro empresas, há também a Cogna Ventures, um fundo de venture capital para investir em *startups* no setor educacional, com lançamento previsto para 2020. De acordo com o *site Brazil Journal* (SAMOR; VIRI, 2019), a Cogna contratou um sindicato de bancos para realizar uma oferta pública de ações (*initial public offering* – IPO, na sigla em inglês) nos Estados Unidos. A abertura de capital seria para a Vasta, o negócio de sistemas de ensino e serviços para escolas de educação básica, e a previsão é que ocorra no primeiro trimestre de 2020, “apropriando-se dos múltiplos suculentos que o mercado paga por empresas com modelos de assinatura e receitas”.

Observamos que muitas empresas realizam fusões e aquisições para ampliar seus mercados em novos segmentos. A *holding* Cogna Educação possui uma ampla variedade de produtos e serviços a serem oferecidos para empresas, governos e consumidores diretos. Por meio do PNLD, capta recursos públicos para suas editoras, além de oferecer às redes públicas de ensino assessoria pedagógica, sistemas de ensino, serviços de gestão e avaliações educacionais, todas alinhadas conforme à BNCC, prometendo resultados positivos aos municípios. Investe também nas *startups* em educação, que recebem mentoria dos profissionais da empresa, além do valor monetário. Abre o capital de algumas das suas empresas na bolsa de valores, buscando atrair investidores que financiem o crescimento da organização em troca da promessa de rendimentos futuros, dentro de um sistema de especulações que oculta a necessidade da realização da produção social e dos “*nada fictícios* processos de exploração do trabalho” (SEKI, 2020).

A união formada por empresas privadas, fundações, institutos, organizações internacionais, grupo de investidores e Estado forma uma rede de articulação política e econômica que atua em um bloco orgânico heterogêneo para “decidir, determinar, favorecer monopólios privados em prol dos interesses do capital” (PONTES, 2020, p. 124). Os grupos que selecionamos neste trabalho e suas redes de parceria são exemplos nos quais, “em tempos contemporâneos, agem como oligarquias rentistas e financeiras” (PONTES, 2020, p. 124), buscando sempre novos nichos de mercado para aumentar sua lucratividade. Na próxima seção explicaremos sobre o processo de valorização do valor realizado pelo capital e exemplificaremos as formas nas quais ele consegue gerar mais valor, acumulando em benefício próprio e continuando a se expandir.

4 AS DIVERSAS FORMAS DE VALORIZAR O VALOR NA EDUCAÇÃO

O processo de trabalho, historicamente, envolve a relação entre o homem e a natureza, onde o homem transforma a natureza ao agir sobre ela e, ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza (MARX, 2013, p. 326-327). Após um longo período de transformações nos processos de trabalho, em diferentes organizações da forma social e econômica, o trabalhador expropriado e sem acesso aos meios de produção precisou vender sua força de trabalho para sua subsistência.

O capitalista, ao comprar esta mercadoria força de trabalho, controla o trabalhador a fim de que este realize o seu trabalho da maneira mais produtiva possível, sem exceder o tempo socialmente necessário para a produção de determinado produto e evitando qualquer tipo de desperdício. As mercadorias incorporaram valores de uso que satisfazem necessidades humanas de algum tipo (MARX, 2013, p. 327), e um valor de troca, ou seja, a produção capitalista tem como fim uma mercadoria que possa ser vendida. Marx (2013, p. 338) aponta que o valor dessa mercadoria precisa ser maior do que o valor das mercadorias necessárias para sua produção somadas, incluindo os meios de produção e a força de trabalho. O capitalista, pois, “quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor” (MARX, 2013, p. 338). Desta maneira, podemos perceber o processo de produção também como processo de formação de valor.

O valor da força de trabalho diária tem um determinado custo ao capitalista, quantia esta necessária para o trabalhador se manter ativo. Porém, o valor que o capitalista paga ao trabalhador se refere a algumas horas diárias de trabalho, e não a sua jornada inteira. O excedente quantitativo de horas trabalhadas por este trabalhador ultrapassa o valor que este irá receber para como salário para a sua subsistência, e corresponde ao processo de valorização, gerando mais valor ao capitalista. É a forma capitalista da produção de mercadorias (MARX, 2013, p. 349), onde o trabalhador produtivo precisa produzir mais valor ao capitalista. Essa relação de produção revela-se “especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital” (MARX, 2013, p. 707).

A mercadoria em si, entretanto, não revela sob quais condições ela foi realizada e nem quais trabalhadores se envolveram em seu processo de produção. Oculta todo o tipo de trabalho necessário para atingir sua forma mercadoria: a mão de obra escrava, as condições precárias, a ausência de direitos trabalhistas, e as intensas e exaustivas horas de trabalho. Ao capital, interessa gerar mais valor e continuar sua reprodução e expansão. Pouco importa o tipo de mercadoria que criará mais valor ao capitalista, desde que haja a produção de mais-valia para

si. As soluções educacionais digitais são, portanto, uma mercadoria para o capital valorizar o valor, como exemplificaremos a seguir.

No setor educacional, encontramos diversos tipos de mercadorias que são oferecidas ao setor público, privado e também diretamente aos consumidores. As mudanças constantes no mundo produtivo exigem do trabalhador uma “aprendizagem ao longo da vida” e o capital encontrou uma maneira de capitalizar esta aprendizagem e gerar acumulação ao demandar a reinvenção permanente dos sujeitos. Trata-se, segundo Maria Teresa C. de Oliveira (2019), do novo homem necessário à nova sociabilidade do capital financeirizado:

Em outros termos, o dever de se qualificar dentro das expectativas do mercado, e, mais ainda, o de compreender essas expectativas e elaborar um plano, nas condições e recursos próprios, para atendê-las e garantir a própria “empregabilidade”, tornou-se, sob a teoria do capital humano, um “empreendimento” a ser assumido individualmente pelos/as trabalhadores/as. Um dispêndio a mais na agenda do/a portador/a da força de trabalho, mas que não deve ser visto como “custo” e, sim, como “investimento” [...]. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 102 *apud* OLIVEIRA, M., 2019, p. 164).

As organizações privadas que atuam na área educacional estão prontas para “oferecer” uma infinita variedade de cursos para que o sujeito se “atualize”, lucrando, obviamente, com a venda deles.

As soluções digitais voltadas ao ensino-aprendizagem são tratadas como uma mercadoria a ser disputada pelos fundos de investimento na organização de novas escolas, no oferecimento de produtos e serviços educacionais e até na bolsa de valores, ultrapassando as fronteiras territoriais quanto ao investimento de capitais estrangeiros, tornando-se um lucrativo nicho de mercado para o capital.

Outra forma que as organizações privadas utilizam para assegurar seus mercados é por meio das fusões de empresas. Desta forma, criam os monopólios educacionais e garantem a apropriação do fundo público com a facilitação do Estado via isenções tributárias, incentivos financeiros diretos, compra das suas mercadorias, etc. (PINHEIRO, D., 2014, p. 59). Diversos são os meios de o capital valorizar o valor na educação pública, como nos programas: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Programa Universidade para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), além do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de fundos de pensão das empresas sob controle estatal e parcerias público-privadas a nível estadual e municipal (PINHEIRO, D., 2014, p. 59). Ainda que não tenhamos abordado sobre todos esses programas,

citamos para ilustrar as diferentes formas da captura das verbas públicas para acumulação do capital.

O “empresariamento do fundo público” no campo da educação pública é impulsionado pelos “interesses financeiros específicos e estratégicos na atual fase do capital, um “regime de acumulação com dominância financeira” (CHESNAIS, 2003, p. 46 *apud* OLIVEIRA, M., 2019, p. 161) incluindo todas as esferas: federais (Governo Federal, MEC), estaduais (Secretarias de Estado) e municipais (Secretarias Municipais). Para todas as redes de educação, o mercado proporciona produtos e serviços variados, adaptando as “soluções” - principalmente as digitais - de acordo com as necessidades de cada uma delas. Estes mecanismos fazem com que as escolas públicas, segundo Adrião (2016 *apud* PONTES, 2020, p. 94), estejam:

[...] passando por um processo de privatização da educação básica, por meio da venda de desenho curricular no uso dos materiais e sistemas privados de ensino, bem como pelo uso das plataformas, formações e assessorias com foco no trabalho docente e no trabalho do diretor escolar. Essas ofertas privadas colocam em risco o direito à educação pública de qualidade social mediante uma gestão democrática, colaborativa e coletiva.

Entre as soluções educacionais disponibilizadas pelo capital, a tecnologia se destaca por fazer parte das demandas para a educação do século XXI. A disseminação das tecnologias aparentemente é apresentada aliada ao progresso, de maneira a modernizar a escola atual. Entretanto, “[...] o que se mascara na percepção fetichista da tecnologia é seu caráter relacional, justamente porque ela aparece como uma instância não-social de pura racionalidade técnica (FEENBERG, 1999, p. 25 *apud* TOSATTI, 2020, p. 46). Ocultam a imensa possibilidade de negócio para o capital em torno da tecnologia, além das formas de controle com a personalização do ensino, o gerencialismo nas escolas e o controle do trabalho do professor. Portanto, além das questões de ordem técnica, as definições em torno da tecnologia são também “[...] carregadas de um viés econômico, político e ideológico, próprio das relações sociais num dado momento histórico (PELISSARI, 2012 *apud* TOSATTI, 2020, p. 47).

Apresentaremos a seguir o Cieb, organização que promove a inserção das tecnologias nas escolas públicas e atua na formulação de políticas públicas para a educação brasileira.

4.1 O CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Cieb foi criado em 2016, e se define como uma associação sem fins lucrativos, com a proposta de promover a cultura de inovação³⁷ na educação pública brasileira, atuando também em apoio à formulação de políticas públicas. O Cieb defende o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) para realizar uma transformação nos processos de aprendizagem, gerando “qualidade, equidade e contemporaneidade para a educação, além de apoiar os gestores nas tomadas de decisões sobre investimentos em tecnologia educacional” (CENTRO..., 2020).

A associação divulga seis princípios (NOSSOS..., 2020) em seu site, que são: *Independência*, ao afirmar que atua de maneira apartidária, sem representar a ideia de um segmento ou grupo de poder, sendo orientada a impulsionar a educação pública brasileira; *Conectividade Plural*, sendo um elo conector que estimula interações entre os diferentes atores e segmentos da sociedade que estejam envolvidos de alguma maneira na educação pública; *Inovação*, ao propor um jeito novo de fazer e de pensar; *Transparência*, ao tornar suas ações públicas e voltadas ao bem público, abrindo espaços de diálogo com a sociedade para o aprimoramento de processos; *Excelência*, visando ‘o mais alto nível de qualidade e de rigor de técnico’; e *Transformação Sistêmica*, buscando transformar de forma efetiva o sistema público de ensino, para que ele seja mais “inovador, instigante, sintonizado com as particularidades de cada realidade local e aberto a considerar e a integrar as individualidades de cada estudante”.

A governança do Cieb é compartilhada entre os mantenedores e o poder público. Além de organizações civis, responsáveis por financiar a operação, fazem parte do Conselho de Administração e da Assembleia Geral representantes de órgãos da administração pública federal, estadual e municipal. Complementam a estrutura de governança, o Comitê de Ética e o Conselho Fiscal. Desta maneira, assinalam que “essa diversidade garante o aporte de conhecimentos e de visões sobre as questões educacionais e da gestão pública da educação” (GOVERNANÇA, 2020). Percebe-se que, por meio dessa rede de governança, o Cieb consegue captar e induzir o interesse do governo.

O atual Conselho de Administração do Cieb (CENTRO..., 2020), com mandato até dezembro de 2022, possui representantes do Instituto Natura, Fundação Telefônica, Instituto Península, Fundação Lemann, Instituto Inspirare, Undime, CNE, Consed, Fundação Itaú Social,

³⁷ Cultura de inovação é um conjunto de hábitos e valores que promove a criatividade e apoia a geração de ideias vindas de todos os setores da empresa, buscando mudar a forma de fazer negócios, valorizar os colaboradores, otimizar recursos e melhorar resultados (DONATO, 2020).

Movimento Brasil Digital, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação e de Eduardo Deschamps, ex-secretário de Educação. Já entre os mantenedores do Cieb, o Instituto Natura, a Fundação Lemann, o Itaú Social, a Omidyar Network e a Fundação Telefônica Vivo. Como cooperação técnica, o *The Boston Consulting Group*, o Consed, a *Digital Promise*, a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep),³⁸ o Porvir e a Unesco.

Figura 13 – Mantenedores e Cooperadores Técnicos do Cieb



Fonte: CENTRO... (2020).

Novamente percebemos as parcerias com: bancos, representando o capital financeiro; empresas com capital privado; com o Estado; e também OM como a Unesco, caracterizando a rede de governança envolvida nas políticas educacionais para a educação brasileira. Trouxemos anteriormente informações sobre algumas dessas organizações que participam da formulação das políticas educacionais e que fazem da educação um meio para criar mais valor na venda de mercadorias educacionais, abrindo novos mercados e potencializando o campo da produção.

Uma das formas de propagar seus objetivos em relação à promoção da tecnologia digital e venda de mercadorias é por meio de eventos. Em seu site, o Cieb destaca o “Conecte-C”, eventos que eram presenciais e reforçavam a troca de conhecimentos e relações do “ecossistema de inovação educacional”, promovendo o “diálogo e a interação entre diferentes atores da educação pública”. Esses encontros também eram transmitidos em tempo real pelo Cieb, em sua página no Facebook.³⁹ Entre os eventos, destacamos dois realizados em 2017: sobre

³⁸ A Finep é uma empresa pública brasileira de fomento à ciência, tecnologia e inovação em empresas, universidades, institutos tecnológicos e outras instituições públicas ou privadas, sediada no Rio de Janeiro. A empresa é vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação. (FINANCIADORA..., 2019).

³⁹ Disponível em: <https://cieb.net.br/categoria/conecte-c/>.

propostas estimulando a inserção de tecnologias com base no pensamento computacional⁴⁰ e na cultura digital⁴¹ ao documento da BNCC (LOPES, 2017), e outro em parceria com o Consulado Geral da Dinamarca, onde foram apresentadas três plataformas desenvolvidas por *startups* dinamarquesas, que buscavam por parceiros comerciais e potenciais clientes no mercado brasileiro (OLIVEIRA, V., 2017); um realizado em 2018, sobre a produção do Guia de Tecnologia pelo MEC, que é justificado para atender a demanda por recursos didáticos após a aprovação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (OLIVEIRA, V., 2018); e o último, datado em 2019, sobre uma autoavaliação dos professores sobre as competências em tecnologias digitais disponível na plataforma EduTec e a adoção de novas tecnologias nas práticas pedagógicas (OLIVEIRA, V., 2019).

Em outubro de 2018, o Cieb já anunciava que as *edtechs* estavam diante de uma “missão urgente”, que seria adequar seus serviços e produtos ao que foi estabelecido na BNCC (RECURSOS..., 2018). Empenhados em contribuir para o aprimoramento do setor de tecnologia educacional, a organização e a Fundação Lemann realizaram o evento “Tecnologia e BNCC – Prepare o seu recurso digital para esta nova realidade”, com o objetivo de incentivar a qualificação do setor de tecnologia educacional, “de modo a oferecer recursos digitais eficazes, que tenham potencial efetivo de inovação na sala de aula”. O evento reuniu ‘especialistas’ como palestrantes e teve a participação *on-line* e presencial de empreendedores e profissionais de tecnologia educacional.

Além de promover alguns eventos, O Cieb também participa de outros, como a Bett Educar, considerado o maior evento de educação e tecnologia da América Latina (CRIANDO..., 2019). A Bett Educar reúne, anualmente, segundo informações publicadas em seu site, mais de 270 empresas nacionais e internacionais “dispostas a oferecer o que há de melhor no mercado da educação”, mais de 20 *startups* do setor educacional e aproximadamente 30.000 participantes (CRIANDO..., 2019). Os parceiros da Bett Educar são: Microsoft, Consed, Instituto Singularidades, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (Sieeesp) e a Undime (CRIANDO..., 2019). Quantos aos expositores, são dezenas que participam do evento, como editoras, sistemas de ensino, empresas da área de tecnologias

⁴⁰ O *pensamento computacional* já tem sido considerado como outro pilar do conhecimento, ao lado da leitura, da escrita e das ciências. O termo, de acordo com a Sociedade Brasileira de Computação, refere-se à capacidade de compreender, definir, modelar, comparar, solucionar, automatizar e analisar problemas (e soluções), de forma metódica e sistemática, pela construção de algoritmos. Ainda: “envolve abstrações e técnicas necessárias para a descrição e análise de informações (dados) e processos, bem como para a automação de soluções” (TECNOLOGIA..., 2018).

⁴¹ A cultura digital pode ser definida como o conjunto de práticas, costumes e formas de interação social as quais são realizadas a partir dos recursos da tecnologia digital, como a internet e as TICs — tecnologias de informação e comunicação (BORGES, 2019).

educacionais, escolas de educação bilíngue, cursos de idiomas, entre outras (EXPOSITORES, 2021). Destacamos a participação da Escola da Inteligência, que tem seu foco na educação socioemocional, e a Cultura Inglesa e a Eleva Plataforma de Ensino, empresas do Grupo Lemann. O público-alvo é de profissionais da educação, como coordenadores, diretores, mantenedores de escolas e representantes públicos, além de “compradores e decisores dos mais altos níveis educacionais de instituições públicas e privadas em busca dos últimos produtos e soluções educacionais de todas as partes do mundo” (QUEM..., 2021). A seguir, a figura mostra a porcentagem dos participantes de diferentes setores:

Figura 14 – Setores que participam da Bett Educar



Fonte: QUEM... (2021).

Conforme observamos, a participação do setor público é de 18%, sendo que destes, 84% são de instituições municipais. Pode parecer um número baixo em relação ao setor privado, porém, se levarmos em consideração o número de participantes divulgados, teremos aproximadamente 5400 representantes do setor público dispostos a adquirir produtos e serviços para suas respectivas redes educacionais. É um grande mercado para o capital captar o fundo público e continuar se expandindo.

A diretora-presidente do Cieb, Lúcia Dellagnelo, é integrante do Conselho Consultivo da Bett Educar, assim como nomes conhecidos envolvidos na formulação das políticas públicas educacionais e representantes de instituições. A função deste Conselho Consultivo da Bett Educar é realizar o processo de “mentoria” e direcionar as propostas pedagógicas a serem apresentadas no evento aos participantes, norteadas por quatro eixos: Gestão, Tecnologia,

Formação de Professores e Políticas Públicas. Fazem parte deste conselho (CONSELHO..., 2021): Rossieli Soares,⁴² Secretário de Educação do Estado de São Paulo; Claudia Costin,⁴³ Diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas; Luiz Miguel Martins Garcia, da Undime; Luiz Roberto Liza Curi, do CNE; Maria Cecília Amendola da Motta, do Consed; Maria Helena Guimarães de Castro,⁴⁴ da Abave e atual presidente do CNE; dentre outros. Na edição de 2019, a Bett Educar apresentou “uma diversificada contribuição” para que as escolas públicas incorporassem o uso de tecnologias digitais como ferramentas de apoio à inovação educacional a seus currículos, bem como fortalecessem “a formação dos docentes para o uso da tecnologia em suas práticas pedagógicas e em seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional” (CIEB NA BETT EDUCAR..., 2019). No evento *on-line* de 2020, tiveram diversas “salas” que trataram de temas como a Educação Pública, Educação Socioemocional, Ensino Superior, Políticas Públicas, Ensino à Distância, Educação do Futuro, Gestão, Educação do Futuro, Formação de Professores e Tecnologia Educacional.

⁴² Ex-Ministro da Educação do governo de Michel Temer e atual Secretário de Educação do Estado de São Paulo.

⁴³ É professora visitante na Faculdade de Educação de Harvard e Diretora Geral do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. Yambém já ministrou aulas na PUC/SP, no Instituto Insper e na École Nationale d'Administration Publique (Enap) de Québec, Canadá. Integra a Comissão Global sobre o Futuro do Trabalho da Organização Internacional do Trabalho (OIT), uma agência das Nações Unidas. É membro do Conselho Deliberativo do Instituto de Assuntos Avançados da Universidade de São Paulo. Consultora da Fundação Lemann. Foi diretora sênior para educação no Banco Mundial, de 2014 a 2016. Assumiu a Secretaria Municipal de Educação do Rio, de janeiro de 2009 a maio de 2014, no governo de Eduardo Paes (na época PMDB e hoje filiado ao DEM). Em 2005, assumiu a vice-presidência da Fundação Victor Civita, mantida pelo Grupo Abril, com o foco na educação. Foi uma das criadoras do Movimento Todos pela Educação. Trabalhou como consultora em políticas públicas e modernização do Estado em diversos países africanos. Ocupou o cargo de Secretária de Cultura do Estado de São Paulo durante a primeira gestão de Geraldo Alckmin (PSDB) como governador, entre 2003 e 2005. Foi Secretária-Executiva e Ministra da Administração e Reforma do Estado durante o governo Fernando Henrique Cardoso (entre 1995 e 2000) (CLAUDIA..., [201-?])

⁴⁴ Socióloga e Mestre em Ciência Política pela Unicamp, é professora aposentada desta Universidade. Atualmente é Presidente do Conselho Nacional de Educação (2020). Foi Secretária Executiva do MEC durante a gestão de Mendonça Filho (2016-2018). Foi Conselheira Titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2010-2016). No Governo do Estado de São Paulo atuou, de 2007 a abril de 2009, como Secretária de Educação. Foi também Secretária de Assistência e Desenvolvimento Social e Secretária de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico deste mesmo Estado. É membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional/Abave. Foi membro do Comitê Técnico do "Todos pela Educação", do Conselho Curador da Fundação Ioschpe, da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura; do Instituto Braudel; do Conselho da Fundação Padre Anchieta e Presidente do Conselho da Fundação Bunge. Participou do MBNC Curricular. Participou também de vários comitês internacionais ligados à educação na Unesco e na OCDE. No período de 1995 a 2002, no MEC, no Governo Fernando Henrique Cardoso, presidiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Inep, a Secretaria Nacional de Educação Superior e a Secretaria Executiva do MEC. Foi também de 1993 a 1995 Secretária Municipal de Educação de Campinas, SP e Presidente da Undime.(CASTRO, 2016).

4.1.1 As iniciativas do Cieb em programas de tecnologia

Desde a sua criação, em 2016, o Cieb apresenta programas que incentivam a incorporação de tecnologias nas escolas e redes públicas de educação básica. O Guia EduTec é uma ferramenta *on-line* e gratuita que promete diagnosticar o grau de adoção de tecnologias digitais educacionais nas escolas e o nível de competências digitais de professores. Até setembro de 2020, mais de 55 mil docentes e 22 mil escolas já haviam acessado a avaliação no Brasil, alcance que, segundo a instituição, deve aumentar significativamente com o acordo firmado entre o Cieb e o ProFuturo, criado pela Fundação Telefônica Vivo e pela Fundação “la Caixa” (ACORDO..., 2020). Por meio desta parceria, o ProFuturo utilizará o Guia EduTec para avaliar o grau de adoção de tecnologias digitais das redes participantes do programa, que está presente em 38 países da América Latina, Caribe, África e Ásia. Observamos que são regiões parte do capitalismo periférico, onde o capital consegue expandir novos mercados para a venda de produtos e serviços, gerando mais acumulação. O discurso do capital, entretanto, é de que o ProFuturo planeja diminuir a desigualdade educacional até 2030 e “impactar positivamente” 25 milhões de crianças. A tecnologia do Guia EduTec promete adequar a plataforma para atender as necessidades dos diversos países, redes e escolas, além de ser disponibilizado em quatro idiomas. A propriedade intelectual continuará pertencendo ao Cieb, que replicará este modelo de maneira escalável com “customização da plataforma”, gerando “relatórios personalizados” para monitorar a evolução da adoção das tecnologias digitais. O MEC incorporou a metodologia do Guia EduTec ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec) em 2019, abrangendo mais de 61 mil escolas, permitindo ao MEC planejar o orçamento público em relação aos gastos em educação do Governo Federal. O Cieb divulga que a ferramenta se tornou uma premissa para o repasse dos recursos federais às escolas públicas para a aquisição de tecnologia.

O projeto “Conectividade para Educação” foi lançado em setembro de 2020 pelo Cieb em parceria com o Nic.br.⁴⁵ O objetivo da iniciativa é propor soluções para o desafio da baixa conectividade das escolas públicas e foi apresentada com participação de representantes do Congresso Nacional, do governo, organizações da sociedade civil e empresas provedoras de serviços de internet. Segundo o site, este grupo se dispôs “a trabalhar em equipe para construir subsídios técnicos para formuladores (as) de políticas públicas e tomadores (as) de

⁴⁵ O Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br foi criado para implementar as decisões e os projetos do Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br, que é o responsável por coordenar e integrar as iniciativas e serviços da Internet no País. (SOBRE... [2021]).

decisão”(CIEB E NIC.BR..., 2019). O projeto prevê três ações: criar um mapa da conectividade para a educação brasileira a partir da integração das diversas bases de dados disponíveis; elaborar modelos de soluções técnicas para a oferta de conectividade para escolas e estudantes; e produzir ferramentas e conteúdos para aprimorar o processo de contratação de conectividade por gestores(as) educacionais. Indicam que as informações e os modelos “serão de uso público e irrestrito, desde que respeitados os créditos ao projeto”. Fiquemos atentos que todas as “soluções” para que as escolas estejam “conectadas” envolvem o direcionamento de recursos públicos para a iniciativa privada, que está sempre pronta e apta para “atender” todas as demandas tecnológicas, desde a infraestrutura necessária até as mercadorias de soluções digitais.

O novo Ensino Médio também é alvo de iniciativas do Cieb. A partir de 2021, o currículo poderá ser composto em parte por formações técnicas e profissionais e a organização, junto com o *Itaú Educação e Trabalho*,⁴⁶ desenvolveram um documento com um “currículo de referência” para apoiar as redes e instituições de ensino que planejem oferecer o curso Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Tecnologia e Computação (CIEB E ITAÚ..., 2019). Lúcia Dellagnelo, diretora-presidente do Cieb, explica que o documento “está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), às demandas do setor produtivo e aos anseios da juventude por mais liberdade de escolha em suas trajetórias de formação.” Acrescenta que utilizaram referências internacionais (Chile, China, Estados Unidos, Inglaterra e Nova Zelândia) de países que “enxergam essa formação como um elemento central para o seu desenvolvimento”, remetendo à ideia da educação para o desenvolvimento. Afirmam que qualquer instituição ou rede de ensino pode implementar o currículo gratuitamente, realizando adaptações conforme suas condições. Com essas ferramentas, eles pretendem subsidiar as escolas na construção de seus currículos, oferecendo um modelo como solução para as escolas se adequarem à BNCC e às demandas do setor produtivo. Ao final da reportagem, o Cieb destaca que, “de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as redes e escolas têm a opção de convidar profissionais com ‘notório saber’ para lecionar em cursos técnicos e profissionalizantes”. Ainda que seja em cursos técnicos ou profissionalizantes e que o profissional com “notório saber” tenha o conhecimento prático, ele dificilmente terá a formação teórica de um professor que investiu tempo (e dinheiro) para cursar o Ensino Superior e ainda na continuação de seus estudos. A desregulamentação do trabalho docente acompanha a

⁴⁶ Home page disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

desvalorização e precarização trabalho do professor formado, que perde espaço no mercado de trabalho ao ter competir com profissionais “práticos”.

Ao comemorar seu terceiro ano de fundação, o Cieb celebrou os “grandes avanços” no fortalecimento de sua participação nas políticas públicas de educação, tornando-se um “parceiro técnico de referência para o Ministério da Educação (MEC)”, além de ser convidado a apoiar a chamada pública do BNDES para implantação do Programa de Inovação Educação Conectada em mais de 400 escolas (INCIDÊNCIA..., 2019). O MEC divulgou em seu site os critérios para o repasse financeiro a este programa para 2020 (MEC... [2019]). Criado para fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica e ampliar o acesso à internet de alta velocidade, o programa soma um investimento de aproximadamente R\$ 225 milhões, desde 2018. Em 2019, o programa alcançou 60 mil escolas. As escolas já contempladas e as novas unidades recebem os repasses por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, vinculado ao MEC. O MEC faz uma pré-seleção das escolas a partir do Censo Escolar de 2019, de acordo com os critérios estabelecidos pelo programa. Na etapa seguinte, as secretarias estaduais e municipais definem se há interesse em que as escolas pré-selecionadas recebam o investimento. Se for confirmado, as escolas preenchem um formulário eletrônico (Plano de Aplicação Financeira) e enviam ao MEC. O lançamento da chamada pública é a primeira ação concreta do BNDES na temática da Educação, área prioritária no Planejamento Estratégico “Desenvolvendo Futuros” do Banco, que visa tornar o Brasil um país desenvolvido até 2035 (BNDES e MEC..., 2018). O apoio do BNDES poderá contar com recursos adicionais, “unindo” as esferas pública e privada. Ainda segundo as informações obtidas no site do Cieb, a parceria com entidades privadas e organizações da sociedade civil tem o objetivo “convergir conhecimentos e experiências e de recursos institucionais, técnicos e financeiros voltados para a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil”, conforme o Cieb propaga. Para este programa, a Fundação Lemann sinalizou, segundo a mesma reportagem, a disposição de aporte de R\$ 4 milhões em 2018 e mais R\$ 6 milhões em 2019. A Fundação Lemann aponta que, desde 2015, trabalha com a implementação de tecnologias nas escolas em parceria com as redes públicas de ensino, e espera “compartilhar este conhecimento para oferecer apoio técnico à implementação”, além de oferecer subsídios para que o uso de tecnologias nas escolas seja monitorado e avaliado nas escolas em diferentes realidades brasileiras (EDUCAÇÃO CONECTADA..., 2018). O aporte feito pela fundação inclui também a formação de professores. A Lemann aspira que esses aprendizados sejam sistematizados e que possa se tornar um modelo de “uso escalável e sustentável”.

Uma das ferramentas que faz parte do Programa Educação Conectada é o Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AvaMEC), que só em março de 2020 já havia registrado a mais de 340 mil acessos, sendo o recorde dos últimos 12 meses (SÓCRATES, [2019]). A plataforma é um sistema *on-line* colaborativo de aprendizagem desenvolvido pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (LabTime) da Universidade Federal de Goiás (UFG), em parceria com o MEC, que permite a concepção e a administração de ações formativas, como cursos à distância, incentivando o uso pedagógico de tecnologias digitais e pensamento computacional na educação básica. Segundo o coordenador-geral de Tecnologia e Inovação da Secretaria de Educação Básica, Alexandre Mathias, os cursos podem ser realizados por estudantes, professores e até pelos pais ou interessados pelo tema e, após a finalização, é gerado um certificado. O coordenador afirma que o isolamento por conta do novo coronavírus “pode abrir uma oportunidade de investimento na autoformação pelos cursos à distância.”

4.1.2 O incentivo das tecnologias digitais pelo Cieb durante a pandemia

Em relação à pandemia do Covid-19, o Cieb afirma que a interrupção das aulas presenciais pode agravar os problemas da educação brasileira, levando ao abandono escolar e baixos índices de aprendizagem. Aponta que “os esforços das secretarias de Educação deverão se estender por longos meses após a retomada das aulas presenciais [...] a fim de evitar um aprofundamento das desigualdades educacionais”, e indica a adoção de uma educação híbrida no período pós-pandemia, apresentando o Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota (EAR) para apoiar as Secretarias de Educação de todo o país (GUIA... [202-?]). O Cieb propaga que este guia emergencial de ensino reuniu as “experiências e boas práticas do Brasil e do exterior” para auxiliar gestores públicos a selecionarem estratégias adequadas a diferentes realidades escolares, levando em conta a disponibilidade de infraestrutura e conectividade: “Escolas conectadas devem estar preparadas para oferecer experiências de aprendizagem em qualquer tempo, lugar e circunstância” (SELEÇÃO..., [202-?]).

A liberação do ensino remoto nas escolas públicas e particulares até 31 de dezembro de 2021 foi aprovada pelo CNE em 6 de outubro de 2020 e aguarda homologação pelo MEC. Com esta indicação, o Cieb cita uma pesquisa realizada Confederação Nacional de Municípios (CNM) com a participação de 3.988 cidades (71,6% do total do país), a qual revela que 78% das redes municipais decidem optar pelo ensino híbrido, alternando atividades presenciais e *on-line* (COM A LIBERAÇÃO..., 2020). Vislumbrando esse caminho, o Cieb propaga o seu guia

com as EARs com orientações para implementação, desde aspectos de infraestrutura e organização de equipes, até a formação e apoio aos professores, além do acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

O Cieb sugere diversas maneiras que as Secretarias de Educação podem adotar para a compra de tecnologias educacionais para as escolas públicas durante a pandemia. A instituição, como apoio da Fundação Lemann e da *Omidyar Network*, elaborou um conjunto de materiais explicativo sobre cinco possibilidades de obtenção de Recursos Educacionais Digitais (RED).⁴⁷ As alternativas abordadas nos descritivos são: doação, pregão eletrônico, adesão a ata de registro de preços, compra direta via empresa pública de tecnologia e compras descentralizadas feitas diretamente pelas escolas. São apontadas as definições, a viabilidade, pontos de atenção e a explicação sobre as fases do processo de seleção e aquisição.

Dentre as alternativas, as redes de ensino podem utilizar as empresas públicas⁴⁸ de tecnologia para adquirir recursos digitais. Segundo Thalles Gomes, coordenador do Projeto de Seleção e Aquisição de Tecnologias Educacionais do Cieb, neste modelo de compra, “são as empresas (públicas) de tecnologia que fecham os acordos de parceria com os fornecedores para depois oferecer os bens ou serviços à secretaria. A licitação é dispensável nesses casos, porém, a vantagem da contratação precisa ser justificada” (REDES DE ENSINO..., 2020). O coordenador acrescenta que a etapa antes da publicação do edital deve ser muito bem preparada, com as definições técnicas específicas de forma clara para a necessidade da rede de ensino e as características das tecnologias desejadas, apresentando essas demandas de maneira clara para a empresa pública de tecnologia. Após essas especificações serem elaboradas de maneira detalhada, segue para a etapa da pesquisa de mercado e de para finalmente elaborar os documentos técnicos e redigir o edital (não fica claro se quem redige o edital é a Secretaria de Educação ou a empresa pública de tecnologia). Após a publicação, as propostas dos fornecedores são apresentadas e analisadas por uma comissão da empresa pública que selecionará o fornecedor. Aguarda-se um prazo para possibilidade de eventuais recursos e somente depois destes trâmites é que ocorrem as negociações e a assinatura do contrato entre a empresa e a secretaria. Enquanto nos atentamos à explicação, a aparência é de que o processo ocorre exclusivamente de forma técnica, entretanto, na prática, determinadas empresas são favorecidas pelas características singulares expressas nos editais.

⁴⁷ Disponível em: <https://cieb.net.br/compras/>.

⁴⁸ Empresas públicas de tecnologia são empresas estatais ou públicas que prestam serviços em tecnologia da informação para outros órgãos do estado (p.ex. criação e manutenção de sistemas e sites visando a modernização do setor público). São exemplos de empresas de tecnologia: SERPRO, PRODESP, CIASC, PRODAM, entre outras. (ALTERNATIVAS..., 2020).

4.1.3 Publicações Cieb sobre financiamento e compras governamentais

O Cieb publicou uma série de seis estudos com o objetivo de gerar subsídios para a discussão de questões para a inovação na educação pública brasileira, propondo analisar as informações e experiências nacionais e internacionais em relação à inovação em educação e apontar estratégias e recomendações para as políticas públicas brasileiras. Neste trabalho, apresentaremos alguns apontamentos de duas das publicações: *Fontes de Financiamento para Programas e Políticas de Tecnologia Educacional* (CIEB, 2016) e *Compras governamentais e inovação* (CIEB, 2018).

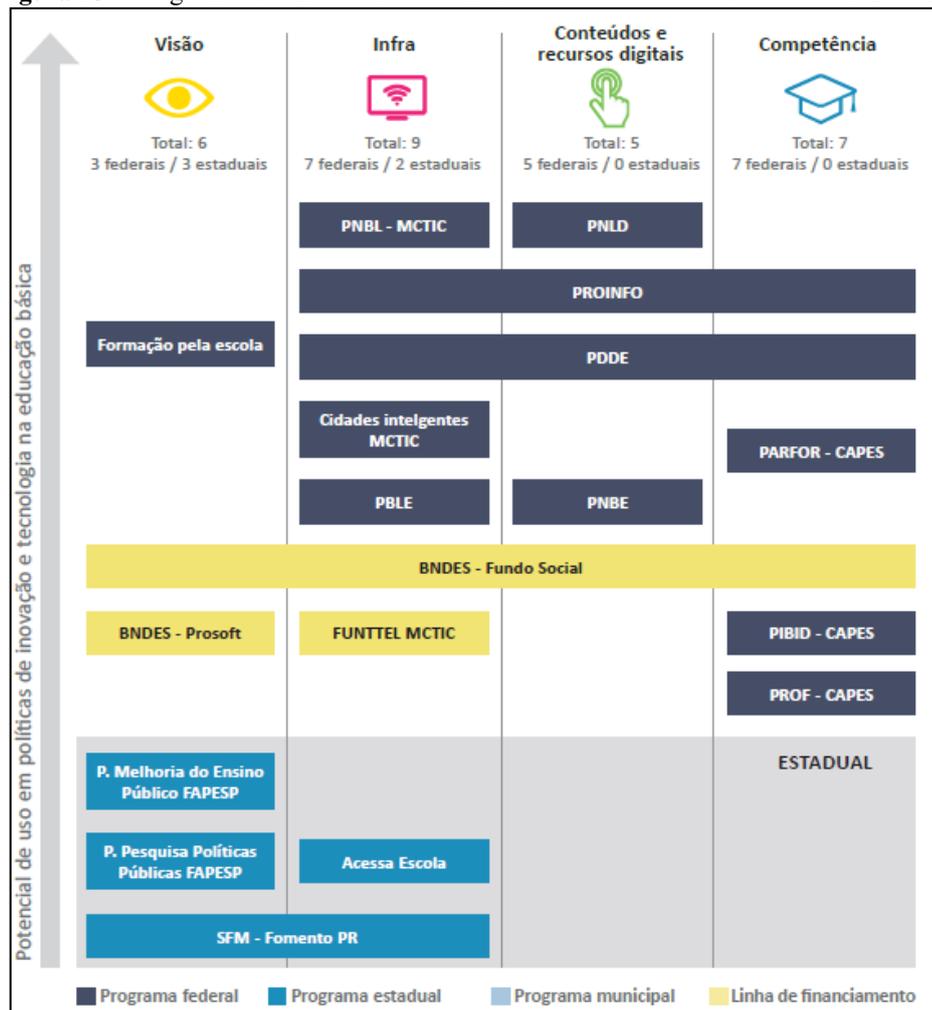
O estudo *Fontes de Financiamento para Programas e Políticas de Tecnologia Educacional* foi elaborado a pedido do Cieb pela Prospectiva Consultoria, que mapeou programas e linhas de financiamento que poderiam ser fontes de recursos para ações de tecnologia educacional. As análises utilizadas se dão a partir da teoria *Four in Balance* (Quatro em Equilíbrio), a qual sugere contemplar de forma equilibrada as dimensões: visão (elaboração e acompanhamento de políticas e planos de uso de tecnologia para educação); competências de professores e gestores (formação e competência dos profissionais da educação); recursos educacionais digitais (produção e aquisição de conteúdos e recursos digitais); e infraestrutura (acesso à internet e a equipamentos), a fim de que a tecnologia tenha impacto positivo na educação (CIEB, 2016, p. 6). O foco deste estudo são as linhas e programas em âmbito federal, e está dividido em duas partes: a primeira identifica os recursos que poderiam ser direcionados para a política pública de inovação e tecnologia na educação básica, utilizando-se da Lei Orçamentária Anual de 2016 do governo federal em diferentes unidades orçamentárias, como o MEC, FNDE, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MCTIC), Ministério da Cultura e Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA). A segunda parte mapeia programas e linhas de financiamento com potencial de utilização em políticas voltadas para o uso de tecnologia e inovação na educação básica.

Os dados do estudo foram retirados de sites oficiais entre setembro e outubro de 2016 (quando disponíveis e atualizados, o que limitou a classificação) e mídias de grande circulação, não atingindo todas as informações referentes aos programas e linhas de financiamento mapeadas. Após uma filtragem, divulgaram as linhas e programas com maior potencial de utilização em políticas de uso de tecnologia na educação básica. Apresentam no estudo alguns programas governamentais que não possuem disponibilidade de distribuição de recursos, porém, são alinhados a uma política para a utilização de tecnologias na educação básica, como

o Portal do Professor, Banco Internacional de Objetos Educacionais⁴⁹, Domínio Público, Guia de Tecnologias e Hora do Enem (CIEB, 2016, p. 20).

Em relação aos programas e linhas de financiamento para uma possível política pública ou ação na área de inovação e tecnologia na educação básica, estão indicados os programas da figura a seguir, de acordo com o eixo de análise proposto no estudo:

Figura 15 – Programas e linhas de financiamento de acordo com a teoria Four in Balance



Fonte: Cieb (2016, p. 38).

Os programas da figura acima relacionados ao MEC - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação são: Formação pela Escola; PDDE; PNLD; Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo); e Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE). Os programas do MEC/Capes: Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid); Plano

⁴⁹ O Banco Internacional de Objetos Educacionais é um portal para assessorar o professor. No banco, estão disponíveis recursos educacionais gratuitos em diversas mídias e idiomas (áudio, vídeo, animação/simulação, imagem, hipertexto, *softwares* educacionais) que atendem desde a educação básica até a superior, nas diversas áreas do conhecimento. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seed-banco-internacional-de-objetos-educacionais>.

Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); e Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Prof). Os programas ligados ao MCTIC são: Programa Nacional de Banda Larga (PNBL); Cidades Digitais (Minha Cidade Inteligente). A linha de financiamento do MCTIC: Fundo para o desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações (Funttel). As linhas de financiamento do BNDES: Fundo Social; Prosoft Comercialização. E os programas estaduais: ACESSA Escola (Estado de SP), que oferece acesso à internet e a computadores para a comunidade escolar; Programa de Melhoria do Ensino Público da Fundação de Amparo à pesquisa de São Paulo (Fapesp), que financia pesquisas de problemas concretos em escolas públicas paulistas; Programa de Pesquisa em Políticas Públicas (Fapesp), que financia pesquisas voltadas ao atendimento de demandas sociais concretas; e Sistema de Financiamento aos Municípios (PR), destinado a apoiar o desenvolvimento municipal e regional.

As possibilidades apresentadas acima, segundo o estudo, “evidenciam um potencial real de prover recursos para uma possível ação no campo da inovação e tecnologia na educação básica” (CIEB, 2016, p. 35), sendo a maioria na esfera federal e outras em agências de fomento estaduais. Quanto ao montante de recursos dos programas e linhas de financiamento selecionados pelo estudo do Cieb, das dezoito selecionadas, quatro não apresentaram informações sobre o orçamento ou recurso financeiro, o que, segundo o estudo, impossibilitou uma análise aprofundada. O período da distribuição dos recursos varia de acordo com cada programa, conforme exposto:

Quadro 2 – Montante de Recursos Disponíveis

NOME	DISPENSAÇÃO DE RECURSOS	CLASSIFICAÇÃO
PNLD	R\$ 1.135.255.882, 66 (2016).	\$\$\$
PNBL (MCTIC)	R\$ 1.563.000.000, 00 (2015).	\$\$\$
Proinfo**	R\$ 669.900.000,00 (2012-2015)	\$\$\$
PDDE	R\$ 666.487.313,51 (2016).	\$\$\$
Formação pela Escola	R\$ 1.665.800,00.*	\$
Cidades Inteligentes (MCTIC)	R\$ 6.341.747,86 (2016).	\$
PARFOR (CAPES)	Não disponível.	-
PNBE	R\$ 150.840.016, 06 (2014).	\$\$
P. Melhoria do Ensino Público (FAPESP)	R\$ 203.000,00 (2015).	\$
P. Pesquisa Políticas Públicas (FAPESP)	R\$ 6.639.704,00 (para todas as linhas do programa, em 2015).	\$
PBLE	Não disponível.	-
BNDES – Fundo Social	R\$ 10.750.000, 00 (2016).	\$
BNDES – Prosoft	Não disponível.	-
FUNTEL (MCTIC)	R\$ 201.252.342, 98 (2015).	\$\$
Acessa Escola (SP)	R\$ 2.672.000, 00 (2015).	\$
SFM – Fomento (PR)	R\$ 755.883.137, 03 (2014).	\$\$\$
PIBID – CAPES	Não disponível.	-
PROF – CAPES	Não disponível.	-

Fonte: Cieb (2016, p. 39 e 40).

Elaboração: Prospectiva Consultoria, com base nos *sites* oficiais dos programas: LOA 2016; Portal da Transparência e LAI.

* Informação obtida pela LAI sem referência de ano ou período; a informação é a mais próxima de um valor real disponível.

** Neste caso optou-se por considerar o valor investido durante o PPA, devido ao montante considerável realizado ao decorrer do período.

O próprio documento ressalta que não há um padrão exato dos números em decorrência da falta de uniformidade das informações encontradas, o que indicaria uma margem de erro elevada, apenas para fins de exemplificação (CIEB, 2016, p. 40). No estudo é feita uma rápida ressalva sobre os investimentos de caráter internacional, oriundos de fontes multilaterais, tais como BID e Banco Mundial, que também poderiam apoiar/financiar uma possível política pública de inovação e tecnologia na educação básica, principalmente para os governos subnacionais, para além do universo elencado no estudo (CIEB, 2016, p. 41), entretanto, não detalham outras informações.

Nas considerações finais, o estudo indica um potencial maior de recursos e também maior articulação de programas no setor de inovação e tecnologia na educação na esfera federal. Aponta também que apesar das linhas de financiamento do BNDES disponíveis à administração pública que poderiam ser utilizadas no setor educacional, o banco exige contrapartidas que podem demandar dos gestores públicos soluções inovadoras para adquirir esses financiamentos. O estudo descreve a problemática da ausência de infraestrutura básica que impossibilita o uso de conteúdos e recursos digitais, exemplificando que algumas vezes a escola é contemplada em programas e recebe o recurso digital, mas não consegue utilizá-lo por esse motivo. Recomendamos uma melhor coordenação entre as políticas de incentivo ao acesso e uso de tecnologia dentre os órgãos governamentais responsáveis; um esforço de articulação entre os gestores públicos para que a política em relação à tecnologia educacional seja, realmente, efetiva; incentivar prioritariamente a implementação de infraestrutura básica para que possa ser utilizado os conteúdos e recursos digitais, tornando os processos mais dinâmicos e adequando às realidades locais, incluindo a capacitação para a utilização desses recursos; e, por último, recomendamos a necessidade de avaliação dessas políticas públicas a fim de mensurar o impacto e direcionar as mudanças necessárias. Apesar de todas essas aparentes sugestões para melhoria da infraestrutura e utilização de recursos digitais pelas escolas públicas brasileiras, apontamos durante esta pesquisa o envolvimento direto de empresas, fundações e organizações na elaboração das políticas públicas educacionais brasileiras, espaço de participação no qual já apresentam as “soluções” que prontamente dispõem para a “melhoria” da educação pública, ao mesmo tempo em que punccionam o fundo público para aumentar os seus lucros e expandir seus mercados.

4.1.4 Compras Públicas de tecnologias educacionais

Em 2018, o Cieb lançou a publicação sobre *Compras governamentais e inovação*, indicando modalidades e alternativas para aquisição de tecnologia educacional. O estudo foi elaborado pelo economista João Alberto de Negri,⁵⁰ a pedido do Cieb. Na carta de apresentação, Lúcia Dellagnelo, Diretora-presidente do Cieb, afirma que “Além de apoiar o oferecimento de soluções inovadoras para o processo educacional, as compras públicas podem incentivar o

⁵⁰ Pesquisador do Ipea. Possui Doutorado pela Universidade de Brasília (2003). Foi Diretor e Vice-Presidente do Ipea de 2005 a 2001. Foi Vice-Ministro do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) em 2014, Membro da Diretoria Executiva da Finep de 2008 a 2010 e Diretor de Inovação da Finep em 2011-2013 e 2015. Foi consultor do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. É especialista em Economia com foco em indústria, inovação tecnológica, empresas e integração comercial (NEGRI, 2019).

mercado vibrante e diversificado de empresas de tecnologias educacionais – as chamadas *edtechs*” (CIEB, 2018, p. 3).

O estudo aborda sobre as compras públicas no setor da educação e características do sistema educacional, como um modelo de compra relativamente padronizado e a necessidade da aquisição de produtos, processos e serviços por meio da encomenda tecnológica. Relatam que as soluções inovadoras podem promover qualidade, equidade e melhoria na gestão do sistema educacional, além de “incentivar o mercado emergente de empresas de tecnologias educacionais, gerando empregos e estimulando o desenvolvimento socioeconômico” (CIEB, 2018, p. 6). As *edtechs* são tratadas como prioritárias, pela sua disponibilidade em oferecer soluções que atendam a propósito específicos, empregando tecnologias “capazes de impulsionar uma mudança no padrão da educação no Brasil”, alterando de maneira significativa “os processos de ensino e de aprendizagem, potencializando as formas de acessar e produzir conhecimento, a partir de diferentes ritmos e ciclos de aprendizagem” (CIEB, 2018, p. 7). A urgência na aquisição de tecnologias educacionais pelo setor público é contundente ao longo da publicação, com a justificativa de que essas empresas que desenvolvem soluções para a educação “podem impulsionar o desempenho brasileiro em indicadores educacionais” a partir de “arranjos produtivos inovadores” (CIEB, 2018, p. 8). Citam que as novas tecnologias podem incentivar a cooperação empresarial com universidades, promover a integração da educação com formação profissional, e também remodelar técnicas de governança e gestão de recursos e processos. Esses novos processos e produtos educacionais poderiam auxiliar a “reduzir a diferença que ainda persiste entre os ricos e pobres” (CIEB, 2018, p. 16). Assim como a OCDE, o CIEB também se refere à educação como redentora, reproduzindo discurso de que a tecnologia educacional é capaz de reduzir as desigualdades sociais, ocultando os interesses em formar um trabalhador ou um empreendedor que atenda ao projeto burguês.

A publicação divulga (sem identificar de onde foram apresentados) que dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) “apontam que o segmento de novas tecnologias para educação cresce entre 16% e 21% ao ano e deve alcançar a cifra de duas centenas de bilhões no mercado mundial nos próximos 5 a 10 anos” (CIEB, 2018, p. 12). Fala em mercado mundial, mas menciona que o Brasil ainda está fora desse ciclo. O estudo também relata os gastos públicos com educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), sugerindo que se elevaram de forma consistente ao longo dos últimos 20 anos. Sobre o Brasil, especifica que apesar desses investimentos “se aproximaram dos padrões internacionais, a qualidade da educação no Brasil tem sido inferior, inclusive, à de países que gastam menos”. Os dados divulgados são creditados ao Banco Mundial, no ano de 2014, indicando que o Brasil gastava

5,9% do PIB com educação, mas seu ranking no PISA 2015 em matemática foi de 65°. Comparam os dados com outros países que investiam proporcionalmente menos em educação em relação aos seus PIBs, como México (5,3%), Polônia (4,9%) e Chile (4,7%), mas que obtiveram posições melhores: 56°, 17° e 48° respectivamente (CIEB, 2018, p. 13). Para melhorar os índices educacionais, insistem na necessidade de criar novas soluções para os desafios e problemas específicos do país.

A maior quantia despendida nas compras pelos órgãos públicos no período de 2013 a 2017 foi no MEC, no valor de R\$ 111,5 bilhões, seguido pelo Ministério da Saúde (R\$ 65,78 bilhões), Ministério dos Transportes (R\$ 17,24 bilhões), e o Ministério da Defesa (R\$ 17,89 bilhões). Ao que se remete à quantidade dos processos de compra por modalidade pelo MEC, a maior parte foi realizada por meio de pregão eletrônico. São enfatizadas que as compras por dispensa e inexigibilidade de licitação⁵¹ representaram um número e um montante relevante das compras do MEC, conforme tabela apresentada a seguir. Na modalidade “Dispensa de Licitação” foram realizados 225.102 processos, na quantia de R\$ 18,2 bilhões. Quando à “Inexigibilidade de Licitação”, ocorreram 58.921, no valor de R\$ 13,7 bilhões (CIEB, 2018, p. 22).

Tabela 2 – Quantidades e valores dos processos de compra por modalidade no MEC entre 2013 a 2017

	Quantidade	%	Valor (R\$ Mi)	%
Pregão	71.887	94,39%	73.279,80	91,99%
Tomada de Preço	1.772	2,32%	620,35	0,78%
Concorrência	1.999	2,62%	5.727,49	7,19%
Convite	415	0,54%	20,10	0,02%
Concorrência internacional	22	0,02%	3,97	0,004%
Concurso	63	0,08%	4,78	0,006%
Total	76.158	100,00	79.656,49	100,00
Dispensa de Licitação	225.102	79,65%	18.265,18	57,31%
Inexigibilidade de Licitação	57.478	20,34%	13.606,41	42,69%
Total	282.580	100,00	31.871,59	100,00

Fonte: Sistema de Serviços Gerais (SISG *apud* CIEB, 2018, p. 22).

O estudo descreve sobre as modalidades de aquisição previstas na Lei de Licitações (pregão, concorrência, tomada de preços, convite, concurso e leilão), e também sobre as compras diretas, realizadas por dispensa ou inexigibilidade de licitação, porém, não é nossa

⁵¹ Na dispensa de licitação a lei desobriga o administrador de fazer o procedimento licitatório, mesmo quando a competição mostrar-se possível, enquanto na inexigibilidade, a licitação é impossível pela inviabilidade de competição, caracteriza-se por haver apenas um determinado objeto ou pessoa que atende às necessidades da administração contratante (DESCUBRA..., 2019).

intenção detalhar nenhuma delas, bem como não entraremos na especificidade sobre as compras públicas de Microempresas (ME) ou Empresas de Pequeno Porte (EPP).

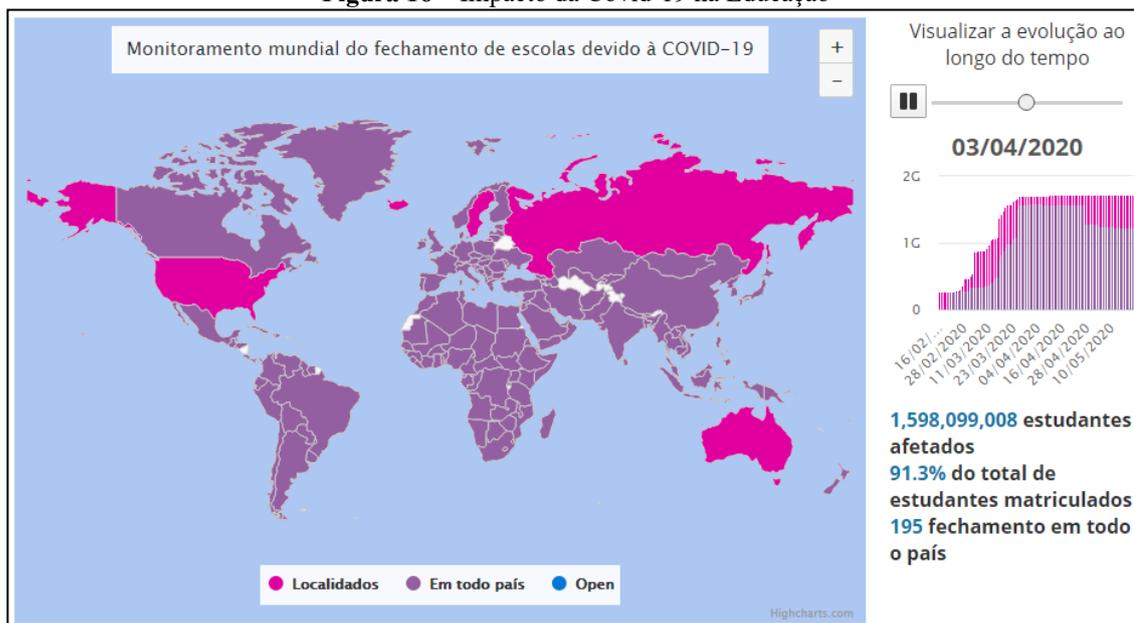
A publicação enfatiza que o governo federal tem investido recursos humanos e financeiros para desenvolver plataformas e portais de compras públicas eletrônicas, tornando o processo mais transparente (CIEB, 2018, p. 18). Sobre a aquisição de tecnologias, o estudo aborda sobre a encomenda tecnológica, instrumento jurídico previsto no artigo 20 da Lei Federal de Inovação (Lei nº 10.973/2004), utilizado para compra de produto, serviço ou processo inovador, ou para a solução de problema técnico específico (CIEB, 2018, p. 38). A inovação e tecnologia são vistas como a solução de problemas para a educação, integrando agentes públicos e privados e sendo estimulado pelo Estado, incluindo a constituição e a manutenção de parques, polos tecnológicos e demais ambientes que promovam a inovação (CIEB, 2018, p. 53). O estudo ressalta que “está autorizada, pela Lei de Licitações, a contratação direta com dispensa de licitação para a realização de encomenda tecnológica” (CIEB, 2018, p. 54). Além disso, a publicação recomenda que administração pública realize a aquisição de bens e serviços para auxiliar a educação e incentivar o uso de tecnologia e inovação nas escolas públicas brasileiras, apoiando por meio das políticas públicas o mercado das *edtechs* (CIEB, 2018, p. 60). As políticas públicas educacionais são elaboradas de modo a favorecer determinado setor e a análise deste documento indica que quem deve ser favorecida com o direcionamento do fundo público são as empresas ligadas ao setor da inovação e tecnologia, especialmente as *edtechs* no setor educacional.

4.2 A TECNOLOGIA EDUCACIONAL EM TEMPOS DE COVID-19

A Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o Covid-19 como pandemia mundial em 11 de março de 2020. A disseminação comunitária em todos os continentes fez a organização modificar o status da nova doença para tentar desacelerar a proliferação do vírus até que se consiga desenvolver uma vacina. Entre as medidas indicadas, o distanciamento social, o fechamento de fronteiras e a suspensão das atividades escolares.

A Unesco mantém em seu site um monitoramento sobre o fechamento das escolas no mundo devido à Covid-19. O início de abril foi o período que teve mais escolas fechadas, em 195 países, afetando quase 1,6 bilhões de alunos, totalizando 91,3% dos estudantes matriculados.

Figura 16 – Impacto da Covid-19 na Educação



Fonte: EDUCAÇÃO... (2020).

Com o fechamento das escolas, o uso da tecnologia educacional, apontada por muitos institutos, fundações e empresas como necessária para a educação do século XXI, nunca esteve tão no centro das discussões educacionais como no período do Covid-19. São incontáveis as *lives* que abordam sobre a educação remota nos tempos da Pandemia, seja de empresas oferecendo as soluções digitais para as escolas, como também de sindicatos, professores e profissionais ligados à educação que debatem sobre o oportunismo empresarial na área educacional em tempos de distanciamento social.

Lançado em 2010, o site Outras Palavras, que se intitula como “Jornalismo de Profundidade e Pós-Capitalismo”, publicou uma matéria retirada do site The Intercept Brasil (2020) ressaltando o crescimento acelerado da indústria tecnológica, pronta para “oferecer” as melhores soluções digitais em diversas áreas. A tecnologia já estava em diferentes segmentos, mas ampliou seu mercado de maneira mais acelerada com a disseminação do coronavírus, possibilitando a comunicação virtual quando o encontro presencial ficou restrito devido ao isolamento social necessário para evitar a transmissão do vírus. A reportagem descreve o crescimento do mercado tecnológico nos Estados Unidos, mais especificamente no estado de Nova Iorque, onde o governador Andrew Cuomo tem anunciado parcerias com empresas de tecnologia “em todos os aspectos da vida cívica” para “reimaginar a realidade” no mundo pós-covid, promovendo a oportunidade para as empresas tecnológicas ampliarem seus mercados no setor público. Entre os parceiros, a Fundação Bill e Melinda Gates, para o desenvolvimento de “um sistema educacional mais inteligente” e Eric Schmidt, ex-CEO do Google e atual

presidente da Comissão de Segurança Nacional para a Inteligência Artificial, com as prioridades da telemedicina, aprendizado remoto e banda larga. A reportagem descreve que o isolamento tem sido visto não como uma necessidade para salvar vidas, “mas como um laboratório vivo para um futuro permanente – e altamente lucrativo – sem contato físico”.

Em meio à pandemia mundial com mortes em massa, a tecnologia é apresentada como “a única solução possível de proteger nossas vidas”. Para isso, os representantes de empresas expõem a necessidade de aumentos exponenciais dos gastos do governo em pesquisa de inteligência artificial, infraestrutura para alta tecnologia, parcerias público-privadas em IA e diminuição das proteções de privacidade e segurança. Ou seja, o capital alega que é preciso elevar o investimento público para a aquisição de mercadorias e serviços vendidos por empresas de tecnologia, destinando o fundo público para o setor privado. Na área educacional, a reportagem traz a opinião escrita em um artigo por Eric Schmidt, ex-CEO do Google sobre a intenção de “acelerar a tendência de migrar para o aprendizado remoto”, defendendo que o ensino *on-line*, como não necessita de proximidade, “permite que os alunos obtenham instruções dos melhores professores, independente do distrito escolar em que residem [...]”, deixando claro, segundo a reportagem, “que o Vale do Silício tinha toda a intenção de utilizar a crise como forma de alavancar uma transformação permanente”. Para Schmidt, os dados retirados de programas de ensino improvisados durante este período de emergência poderão auxiliar na construção de melhores ferramentas de ensino a distância, já que as salas de aula superlotadas apresentam um risco à saúde.

O futuro que está surgindo, segundo a matéria, apesar de apresentar a ideia de ser executado por “inteligência artificial”, “é mantido em funcionamento por dezenas de milhões de trabalhadores anônimos escondidos [...] deixados desprotegidos de doenças e hiperexploração.” E neste futuro, todas as nossas ações “são localizáveis, rastreáveis e passíveis de terem seus dados minados por colaborações inéditas entre os governos e as empresas gigantes de tecnologia.” A tecnologia digital é essencial no mundo atual, porém, da forma como está sendo inserida apressadamente e de maneira massiva neste período de pandemia, tende a intensificar a precarização do trabalho docente e as desigualdades sociais. Os professores foram submetidos à obrigatoriedade de lidarem com as tecnologias educacionais praticamente de maneira improvisada, sem uma formação preparatória, sem equipamentos adequados fornecidos pelas escolas e nem rede de internet. Tiveram que “aderir” às aulas *on-line* com os recursos próprios de que dispunham, mesmo que fosse por meio de um aparelho celular. Muitos professores em caráter de contratação temporária e até mesmo efetivos foram demitidos ou tiveram seus direitos reduzidos, assim como os auxiliares de classe, já que por meio de aulas

gravadas conseguiam atingir um número maior de alunos e, no caso das escolas particulares, a justificativa era pela falta de pagamento das mensalidades. A sobrecarga de trabalho afetou diretamente a saúde de milhões de trabalhadores que, assim como os professores, precisaram conciliar a rotina doméstica e cuidados da família com a vida profissional, adaptando suas casas em salas de aula ou em escritórios. As desigualdades sociais se agravaram com o desemprego em massa e ficou ainda mais evidente a disparidade da educação escolar oferecida aos filhos da classe trabalhadora e para os da classe burguesa.

As empresas apresentam suas estratégias para a inserção das soluções digitais de maneira “benevolente”, como essenciais para o “novo normal” e o bem estar das pessoas, mas é claro que avistam uma série de benefícios econômicos e uso de dados coletados dos usuários. Temos a opinião de que é necessário o investimento do Estado para garantir o acesso à internet de toda a população, mas sabemos que há interesses de grandes empresas que desejam “abocanhar” o fundo público e ampliar seu mercado. As empresas têm a oferecer todo o tipo de solução digital e de produtos tecnológicos, desde que bem remuneradas para isto. Mesmo que o Estado tivesse recursos excedentes para esse investimento, a questão vai além de disponibilizar o *wi-fi* e um computador para todos durante a pandemia. É preciso um planejamento estruturado para ensinar os alunos a lidarem com os aparatos tecnológicos e fornecer a formação aos professores para o uso desses recursos e de uma nova metodologia para o trabalho remoto, de maneira a contribuir com o processo de aprendizado dos estudantes. As condições materiais são fundamentais para qualquer que seja a tentativa de implementar algum modelo de ensino remoto, além disso, deve-se considerar que as condições socioeconômicas dos alunos são diversas, como exemplificado na reportagem, de que “não há solução tecnológica para o problema de aprendizado em um ambiente doméstico superlotado e/ou abusivo” (THE INTERCEPT BRASIL, 2020).

Neste período, o capitalismo continua encontrando formas para parecer como único modo de produção possível de organização da sociedade. Os Organismos Multilaterais se antecipam ao apresentar caminhos possíveis para continuarmos numa “normalidade” que não existe mais, mas que é essencial ser apresentada por estas organizações desta maneira, a fim de continuar favorecendo a manutenção desse sistema. Na área educacional, essas organizações recomendam o oferecimento de aprendizagem remota no período em que durar a interrupção das aulas. Apresentaremos a seguir o “guia para a resposta educacional à Pandemia da Covid-19”, publicado pela OCDE (2020).

4.2.1 O guia da OCDE para o “ensino *on-line*”

A OCDE lançou o documento *A framework to guide na education response to the COVID-19 Pandemic of 2020* no mês de março do decorrente ano, em meio ao pico da pandemia mundial. Elaborado por Fernando M. Reimers, da *Global Education Innovation Initiative* da *Harvard Graduate School of Education* e por Andreas Schleicher,⁵² diretor da área de Educação e Habilidades da OCDE, o relatório tem por objetivo “apoiar a tomada de decisões educacionais para desenvolver e implementar respostas efetivas de educação para a Pandemia da COVID-19” e reforça que, a ausência de estratégias para a continuidade da educação durante este período, poderá “causar graves perdas de aprendizado para os alunos”, propondo “que os líderes dos sistemas e organizações educacionais desenvolvam planos educacionais por meio de modalidades alternativas” (OCDE, 2020, p. 2). A elaboração do documento foi baseada em uma avaliação breve com as necessidades e respostas educacionais em relação à pandemia de noventa e oito países⁵³ realizada entre os dias 18 e 27 de março de 2020. Os participantes desta pesquisa responderam a um questionário *on-line* sobre os desafios educacionais, suas reações e os recursos que estão sendo utilizados para promover a educação por meios alternativos em meio à pandemia. Como já descrito anteriormente no trabalho, a OCDE, com o seu *soft power*, apresenta mais um documento como um suposto “auxílio”, com o discurso de:

[...] apoiar os líderes educacionais em vários níveis de governança educacional, em organizações educacionais públicas e privadas, na formulação de respostas educacionais adaptativas, coerentes, efetivas e equitativas a uma crise que trará rupturas significativas às oportunidades educacionais em todo o mundo. (OCDE, 2020, p. 3).

O apoio a governos e a propagação de uma educação “equitativa” são parte da narrativa da OCDE.

O Colemarx, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reflete que, a pretexto da pandemia, os organismos internacionais na atualidade:

Tentam difundir um modelo de educação e de escola que é há anos defendido pelo capital: um modelo referenciado na agenda empresarial (balizada pelo capital humano

⁵² Estatístico nascido na Alemanha, pesquisador no campo da educação. Ele é o Chefe de Divisão e Coordenador do Programa Internacional de Avaliação de Alunos da OCDE (ANDREAS..., 2019).

⁵³ Os respondentes incluíram professores, técnicos e orientadores escolares, diretores escolares, secretários de educação, professores universitários, equipe técnica e gerencial de organizações da sociedade civil com foco em educação, incluindo provedores de desenvolvimento profissional, gestores educacionais, conselheiros e formuladores de políticas dos Ministérios da Educação e de redes escolares privadas, pessoal técnico e administrativo de organizações de desenvolvimento internacional e consultores educacionais.

e pelas competências), uma pedagogia que tentam viabilizar à revelia das/dos professoras/es e das/os estudantes. (PINHEIRO, B., 2020, p. 9).

Observaremos, no decorrer da apresentação deste documento da OCDE o qual sugere as respostas educacionais para a pandemia, que são bastante propagadas a “parceria com o setor privado”, a “preocupação” com a qualificação para os trabalhadores se “reintegrarem” ao mercado de trabalho, bem como o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores.

A OCDE propõe a troca de conhecimentos entre “líderes educacionais” a fim de minimizar os impactos na educação. A organização “oferece” um *checklist* para orientar o desenvolvimento de uma estratégia educacional durante a Pandemia, a ser utilizada por autoridades educacionais nacionais, estaduais ou locais ou por líderes de redes de educação. O primeiro ponto é o estabelecimento de um comitê gestor com integrantes que tragam perspectivas diversificadas para subsidiar seu trabalho, como nos currículos, formação de professores, tecnologia de informação e contando com representantes dos professores, dos pais, alunos e da indústria, “quando relevante”. Entre os outros pontos do *checklist*, definir princípios como “proteger a saúde dos alunos e dos profissionais, garantir o aprendizado acadêmico e dar apoio emocional aos alunos e corpo docente”; identificar os meios de ensino incluindo a aprendizagem *on-line*, buscando “explorar parcerias com o setor privado e a comunidade para garantir os recursos necessários para fornecer esses dispositivos e conectividade” aos alunos que não possuam acesso aos meios digitais e a internet; definir os papéis e expectativas dos professores para orientar a aprendizagem dos alunos na nova situação; criar um site para comunicação com professores, alunos e pais sobre objetivos curriculares, estratégias e sugestões de atividades e recursos adicionais; desenvolver meios alternativos de ensino em caso da educação *on-line* não ser viável, como programas de TV, *podcasts*, transmissões de rádio e “pacotes de aprendizagem, seja em formato digital ou em papel”, explorando parcerias com organizações comunitárias e com o setor privado para a veiculação desses programas; assegurar apoio aos estudantes e famílias mais vulneráveis durante a implementação do plano de educação alternativa; melhorar a comunicação e colaboração entre os alunos para promover a aprendizagem mútua e o bem-estar; criação de um mecanismo de formação continuada emergencial para que professores e pais possam apoiar os alunos na nova modalidade de ensino; definir mecanismos apropriados de avaliação dos alunos durante a emergência, bem como de aprovação e conclusão; e, “se necessário, revisar o marco regulatório de forma a viabilizar a educação *on-line* e outras modalidades”, incluindo a validação de dia letivo para dias lecionados em planos alternativos de educação (OCDE, 2020, p. 5-6).

São diversos os pontos destacados pela OCDE para o incentivo da continuidade das aulas de forma remota por meio de soluções digitais massivas. O *checklist* recomendado pelo relatório propõe, de maneira explícita, a parceria com o setor privado para garantir os “planos alternativos de educação” sugeridos, com todo o seu potencial para atender a todos os níveis de ensino com diferentes propostas, materiais e soluções digitais que possam ser demandadas. O contexto da pandemia, segundo o Colemarx (PINHEIRO, B., 2020, p. 19), “é utilizado para ampliar o descumprimento das normas que já incorporam os interesses corporativos”. A revisão do marco regulatório é uma das formas de abrir espaço a esses interesses e à educação remota, com a justificativa de que o momento de emergência demanda. A preocupação da OCDE em implantar o ensino remoto de maneira acelerada parece maior do que com a saúde das pessoas.

A OCDE aponta caminhos a serem tomados pelo governo em relação à educação de forma rápida, sem ampliar o debate, como se o interesse fosse o aprendizado dos alunos. O documento propõe a necessidade de cumprir o ano letivo, qualquer que seja o prejuízo dos estudantes e professores, ignorando a imensa diversidade dos sujeitos envolvidos e deixando de problematizar o processo de exclusão que o ensino *on-line* amplificará.

O relatório aponta que os governos devem explorar parcerias com o setor privado a fim de proporcionar oportunidades de aprendizagem na modalidade *on-line*, buscando o desenvolvimento de habilidades para facilitar a reintegração ao mercado de trabalho daqueles que foram “deslocados de seus empregos” devido à pandemia. O documento expõe que “como uma pandemia é um desafio adaptativo por excelência, é necessário criar oportunidades de aprendizagem rápida e de melhoria contínua” e, para isso, “a colaboração será essencial, todos precisarão se aperfeiçoar, sair da zona de conforto, a fim de realizar o trabalho de educar os alunos” (OCDE, 2020, p. 7).

O “desafio adaptativo” durante a Pandemia, proposto pela OCDE, será também exigido “dos sindicatos na interpretação dos contratos de trabalho de modo a apoiar os professores no redesenho de suas práticas profissionais demandadas para que os alunos sejam educados durante a Pandemia”. Manifestam também que a Pandemia “é uma oportunidade para aumentar o envolvimento das famílias e apoiá-las na aquisição de competências para exercer uma parentalidade mais afetiva e efetiva” e, em países onde haja escassez de professores, uma oportunidade de para o surgimento de novos profissionais, “treinando os pais a serem educadores” (OCDE, 2020, p. 9). Portanto, o “desafio adaptativo” proposto pela OCDE preconiza a colaboração de “todos”, que neste caso, significa a incorporação das recomendações propostas pelos organismos internacionais. Encaminhamentos que conduzem a educação para as “mãos” do setor privado tanto na requalificação dos trabalhadores desempregados quanto na

formação dos filhos desses trabalhadores, ajustando-os com os valores da classe dominante, enquanto acumulam os lucros dessa “formação” em pleno momento de pandemia do Covid-19.

Os professores são pressionados a elaborar aulas remotas aos alunos de maneira improvisada, sem a formação e nem os aparatos tecnológicos necessários e, muitas vezes sem o acesso a uma rede de internet fixa, tendo que acessar os dados móveis de seu celular ou tentar ter o acesso na escola quando possível. O trabalho dos docentes, que já estava precarizado antes da pandemia, começa a trazer consequências mais devastadoras. Vivem entre os cuidados com suas famílias, a angústia com a pandemia e a tensão com a flexibilização dos contratos de trabalho, o corte de salário ou a perda do emprego a qualquer momento caso não sigam as instruções para as aulas remotas. Além disso, o documento ainda aponta para a possibilidade de “treinar” os pais a serem “educadores”, o que deixa transparecer a possibilidade da abertura para o *homeschooling*. Em relação à mediação pedagógica pelas tecnologias, concordamos que esta “não pode, em hipótese alguma, desconsiderar as condições de produção docente e de recepção dos estudantes, tampouco a necessidade dessa interação presencial, de acolhimento, emergencialmente suspensa” (PINHEIRO, B., 2020, p. 20). A situação de emergência imposta deveria possibilitar a reflexão e o debate sobre como prosseguir com a educação em momentos como este. É um tema para ser discutido sem a urgência da acumulação do capital.

O documento da OCDE expõe que os efeitos da pandemia podem “sobrecarregar as reservas psicológicas de todos, incluindo alunos e professores”, e indicam que atividades educacionais contínuas “podem contribuir para o bem-estar dos estudantes durante a crise, mantendo um senso de normalidade e regularidade” (OCDE, 2020, p. 7-8). Para isso, sugerem o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores como resiliência e autoeficácia. Apontam ainda a necessidade de proporcionar aos alunos “tempo para se engajar em oportunidades de aprendizagem compreensíveis e estruturadas”, preferencialmente em atividades *on-line*, “pois fornecem a modalidade mais rica para o aprendizado interativo”. Aos professores, o documento propõe que seja oferecido o acesso a recursos e plataformas *on-line* para que possam “acompanhar a rápida evolução dos desafios e as respostas educacionais e sociais necessárias, apoiando a aprendizagem de seus alunos” (OCDE, 2020, p. 8). O incentivo para a conclusão do ano letivo em curso é por meio das atividades *on-line*, e para isso é necessário trazer a ideia do “engajamento”, onde todos devem cooperar e superar os problemas por meio da “resiliência”.
Porém:

Embora proclamem preocupação com a escolarização das crianças e jovens em isolamento social, os organismos internacionais e muitos governos e coalizões empresariais ocultam que estão em defesa do interesse das corporações educacionais e de tecnologias de informação e comunicação, assim como de corporações que atuam

na coleta de dados sobre a população que, “mineirados” são utilizados na publicidade e nos embates políticos, em geral, em apoio à direita e à extrema direita.

Neste cenário foi lançada a Coalizão Global de Educação com os objetivos de propulsionar, no curto prazo, a utilização de tecnologias de aprendizagem remota (por meio da concessão de serviços gratuitos durante o período da pandemia) e, no longo prazo, consolidar o uso de tecnologias de educação nos sistemas regulares de ensino. Liderada pela UNESCO, esta coalizão envolve o Banco Mundial, OCDE, ONU, OMS, UNICEF, OIT, grupos empresariais como Microsoft, Google, Facebook, Zoom, Moodle, Huawei, Tony Blair Institute for Global Change, Fundação Telefônica e outros. Não por acaso, a OCDE identificou (a partir de questionário respondido em 98 países) que os recursos mais usados durante a pandemia são, entre outros: Google, Google classroom, Google suite, Google Hangout, Google Meet, Facebook, Microsoft one note, Microsoft, Google Drive/Microsoft Teams, Moodle, Zoom, Youtube. (PINHEIRO, B., 2020, p. 13).

A Coalizão Global de Educação é “uma plataforma de colaboração e intercâmbio para proteger o direito à educação durante este período de interrupção educacional súbita e sem precedentes” (COVID-19..., 2020). Lançada pela Unesco em 2020, a coalizão reúne mais de 140 membros de organizações internacionais, sociedade civil e setor privado para garantir “a oferta inclusiva e equitativa de educação à distância” nos países durante a pandemia do coronavírus. A organização interessada em participar desta coalizão deve especificar qual suporte, ferramentas ou serviços gratuitos que podem oferecer aos países para que sejam feitas intervenções rápidas para superar os desafios da conectividade e dos conteúdos. Algumas organizações mencionadas na citação acima disponibilizaram também outros recursos que se encontram ao final do documento da OCDE sobre o enfrentamento do Covid-19. Por meio dessas parcerias multissetoriais que parecem prestar um “auxílio”, “os organismos internacionais abandonam o “verniz” de imparcialidade e se aproveitam da pandemia para fazer marketing e vender serviços” (PINHEIRO, B., 2020, p. 9). A disponibilidade da oferta dessas soluções digitais ocorre nos mais diversos países onde o capital possa abrir mercado e extrair mais lucro. No Brasil, o capital também ganha espaço por meio da abertura dos marcos regulatórios na pandemia. Apresentaremos a seguir o parecer do CNE que dispõe sobre a educação básica brasileira durante o período do Covid-19.

4.2.2 Diretrizes do Conselho Nacional de Educação

No Brasil, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 em 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), estabelecendo normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública, da qual trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. No Artigo 1º da MP nº 934, é disposto que o estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter

excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar obrigatório descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), desde que cumprida a carga horária mínima anual.

O CNE aprovou, no dia 28 de abril de 2020, o Parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020b), sobre as diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus, sendo parcialmente homologado pelo MEC⁵⁴ no dia primeiro de junho de 2020. Também participaram das discussões do documento o Consed, a Undime, o Fórum dos Conselhos Estaduais e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

Na análise do parecer, os autores declaram que “a situação que se apresenta em decorrência da pandemia da Covid-19 não encontra precedentes na história mundial do pós-guerra” (BRASIL, 2020b, p. 3). Levando isto em consideração, apresentam algumas consequências que a possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais poderá acarretar, incluindo a dificuldade da reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como *stress* familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar.

Apontam ainda a importância de “considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país” e, como parte desta desigualdade estrutural, registram as diferenças em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Indicam encaminhamentos para a “garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação”. Os representantes do CNE descrevem que:

É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado. (BRASIL, 2020b, p. 3).

⁵⁴ Excetuando da referida homologação o item 2.16., o qual deverá retornar ao CNE para reexame de seu conteúdo, com a finalidade de que o Conselho esclareça que as "avaliações e exames no contexto da situação de pandemia" referidos no item seja interpretado e aplicado de modo que não venha a impedir, obstar ou, de qualquer forma, prejudicar a realização no ENEM nos termos em que vier a ser definido pelos órgãos e entidades educacionais competentes, tendo em vista a complexidade e as especializações pedagógica, técnica, tecnológica e logística que envolvem referido exame de alcance nacional, cuja competência é privativa do Inep, com a supervisão do MEC (BRASIL, 2020c).

A utilização da tecnologia digital é importante nos dias atuais, entretanto, é necessário considerar que o ensino remoto certamente aumentará a desigualdade entre os estudantes, pois grande parte deles não possui acesso à internet. O grupo Colemarx revela que:

No caso brasileiro, segundo dados do Observatório Social da COVID-19, recém-criado pelo Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich- UFMG), “20% dos domicílios brasileiros – o equivalente a 17 milhões de unidades residenciais – não estão conectados à internet, o que impossibilita o acesso de alunos ao material de ensino a distância disponibilizado em seus portais por muitas escolas públicas do ensino fundamental e do ensino médio. Vivem nesses domicílios cerca de 42 milhões de pessoas, entre as quais, 7 milhões são de estudantes, 95% matriculados em escolas públicas e 71% cursando o ensino fundamental”. Mais de 40% das residências não possuem computador e, entre os que possuem, poucos possuem *softwares* atualizados e capacidade de armazenamento. E são de uso comum de 3 ou mais pessoas.

A maior parte do acesso à internet é realizada por meio de celulares, o que não assegura conectividade compatível com as plataformas de EaD. De fato, conforme o Comitê Gestor da Internet, 2018, o celular é o único meio de acesso à Internet para 85% das chamadas classes D/E e para 61% da classe C. Mais da metade do acesso é por meio da modalidade “pré-pago”. E os pós-pagos, em geral, contratam reduzida capacidade de tráfego de dados. (PINHEIRO, B., 2020, p. 16).

Num país como o Brasil, onde o acesso à internet não é universalizado, propor uma educação remota na educação básica a todos os alunos, tanto da rede privada como da pública, oculta os interesses do capital por trás do discurso de uma tentativa de amenizar as disparidades educacionais entre os estudantes. Entretanto, algumas fundações, empresas privadas e até associações como o Cieb são ágeis e estão prontas para puncionar o fundo público ao disponibilizarem rapidamente as soluções digitais demandadas para este momento aos governos das diferentes esferas

4.2.3 Reorganização do calendário escolar em tempos de Covid-19

O parecer do CNE (BRASIL, 2020b, p. 4) explicita que tanto a legislação educacional como a BNCC admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, não sendo obrigatória a segmentação anual.

O CNE sugere a busca de alternativas pelos estados e municípios para minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos, mantendo um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência, evitando a sobrecarga de trabalho pedagógico para estudantes e professores, além de prejuízos no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2020b, p. 7). Pelo parecer, as atividades pedagógicas não presenciais devem possibilitar “o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas

na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançadas através dessas práticas”, independente se forem mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação (BRASIL, 2020b, p. 8).

O CNE elenca no parecer atividades não presenciais que podem ser utilizadas pelas redes de ensino durante a pandemia: Meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais de ensino, redes sociais, programas de televisão ou rádio, *blogs*, correio eletrônico, material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis. Essas propostas alternativas seguem ao encontro dos mesmos direcionamentos do documento da OCDE sobre o Covid-19. Sugerem, ainda, o incentivo das escolas para que os familiares sejam mediadores no “acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais”. Em meio à emergência sanitária que a pandemia impõe, acompanhada do desemprego em massa, das leis que flexibilizam os contratos de trabalho, expropriando ainda mais os trabalhadores, da falta, muitas vezes, de condições mínimas de segurança para garantir a saúde, a classe trabalhadora ainda é requisitada a mediar as atividades escolares não presenciais dos seus filhos, a fim de serem “cumpridas” para dar conta do conturbado ano letivo de 2020 “sem maiores prejuízos”.

Constam no parecer orientações para todos os níveis de educação durante o período de suspensão das aulas. Na Educação Infantil, a sugestão é de que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, estreitando vínculos e recomendando atividades para os pais e responsáveis realizarem com as crianças, como leitura de textos, jogos e músicas infantis. Indicam que as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente. Para as crianças de 4 e 5 anos, estimulam também “algumas atividades em meios digitais quando for possível” (BRASIL, 2020b, p. 10). Na EI é assegurado o direito de progressão da criança, sem retenção. As avaliações, portanto, são para acompanhamento e registro de desenvolvimento das crianças, independente de atingirem ou não os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela escola. Para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, descrevem sobre as dificuldades do acompanhamento de atividades *on-line* pelas crianças, especialmente das que estão no primeiro ciclo q encontram-se na fase de alfabetização formal, e sugerem atividades pedagógicas não presenciais mais estruturadas, a fim de atingir a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização. No entanto, dizem que as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade do professor. Entre as possibilidades para a realização das atividades, os formuladores do parecer indicam: aulas gravadas para a televisão ou via plataformas digitais; sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores; lista de atividades e exercícios, sequências

didáticas, trilhas de aprendizagem relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem; orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular; elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades; de vídeos educativos por meio de plataformas *on-line*; atividades *on-line* de acordo com a disponibilidade tecnológica; materiais didáticos utilizados pela escola; organização de grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas, conectando professores e as famílias; e guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes (CNE, 2020, p. 11 e 12). As atividades não presenciais no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio têm maior abertura de acordo com o aumento da autonomia dos estudantes. São sugestões: a elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC; vídeos educativos, por meio de plataformas digitais, sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais; realização de atividades *on-line* de acordo com a disponibilidade tecnológica; estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros; realização de testes *on-line* ou por meio de material impresso; e utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais (CNE, 2020, p. 12). Há, ainda, orientações gerais direcionadas no documento a outros níveis de ensino, como o Ensino Técnico, o Ensino Superior, a Educação de Jovens e Adultos, e para a Educação indígena, do campo e quilombola. Para os ensinos técnico e superior, a indicação é a oferta em cursos de educação a distância (EaD), e com estágios a serem realizados de forma virtual ou não presencial. Em relação aos cursos de licenciatura ou formação de professores, o parecer aponta que “as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio”, e assinalam que “estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas, etc.” (CNE, 2020, p. 17). Apontam ainda que a realização dos estágios de forma não presencial, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, podem estar associadas a atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores. A sugestão da realização de estágios não presenciais na formação do professor é inconcebível, pois as relações humanas presenciais, a troca, o olhar, a afetividade e o próprio ensino e aprendizado ficarão distantes da experiência única e essencial, que faz parte

da forma presencial para a efetivação desta etapa acadêmica tão importante da formação dos professores.

Nas considerações finais do parecer, recomendam “um esforço dos gestores educacionais” para que sejam “criadas ou reforçadas plataformas públicas de ensino *on-line*”, a fim de servir de referência para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem em períodos de normalidade e de emergência (CNE, 2020, p. 23). É a grande oportunidade para o capital ofertar suas soluções digitais na área educacional e se inserir definitivamente na educação pública.

4.2.4 Algumas iniciativas empresariais na pandemia

As empresas que utilizamos como objeto de estudo deste trabalho, e tantas outras do mercado, que também oferecem soluções digitais, foram pioneiras em lançar programas de soluções para a educação durante o período da pandemia do Covid-19. A necessidade de novas rotinas pedagógicas e administrativas impulsionou o crescimento das *edtechs* (MATIAS, 2020). Plataformas de ensino à distância, ferramentas para as aulas *on-line*, de gestão e outras demandas foram crescendo no decorrer da pandemia e continuam em ascensão com a possibilidade (e realidade) do ensino híbrido. Um exemplo é a *Redação Online*, uma *edtech* criada em Florianópolis que oferece o serviço de correções de redações para escolas e alunos, de acordo com a categoria escolhida: Enem, vestibulares ou concursos. O número de clientes da *startup* dobrou durante a quarentena, e a mensalidade foi reduzida em 80%, custando R\$ 1,80 por aluno. Outra *edtech* que teve seu faturamento dobrado em 2020 foi a Kanttum, uma plataforma de observação de aulas e que objetiva “melhorar o aprendizado dos alunos” ao acompanhar e dar feedbacks em relação às aulas ministradas pelo seu corpo docente. A empresa tem mais de 1500 escolas como clientes, com mais de 108 mil professores, e cobra uma mensalidade a partir de R\$ 14,90 por professor cadastrado no sistema. A plataforma Árvore, que disponibiliza a escolas livros digitais e conteúdos da atualidade, ampliou sua atuação no setor público. A mensalidade custa R\$ 9,90, e pode reduzir de acordo com a quantidade de alunos. O número de estudantes subiu de 250 mil para 1,7 milhão, sendo que um milhão é da rede pública. A diretora-presidente do Cieb, Lúcia Dellagnelo, afirma na reportagem que houve uma acelerada incorporação de tecnologia pelas escolas públicas: “Até então, o crescimento era muito baseado na venda de soluções para escolas particulares. Mas a rede pública corresponde a quase 80% desse mercado.” Dellagnelo enfatiza que as *startups* em educação “são muito procuradas por fundos e investidores que querem ter não só retorno financeiro, mas também

impacto social.” O vice-presidente de tecnologia educacional da Positivo Tecnologia, Álvaro Cruz, relata que “o mercado está passando por um processo de maturação e diversificação que permite às empresas apoiar as instituições em todas as esferas”. Para ele, além do ensino híbrido, a tendência será a personalização dos aprendizados dos estudantes por meio de ferramentas adaptativas, além de ferramentas que busquem resolver a questão da avaliação dos alunos em ambientes virtuais.

Ainda em 2019, duas escolas estaduais de Santa Catarina foram escolhidas para receber o projeto-piloto de implantação da plataforma *Google for Education*. Com as alterações provocadas pela pandemia de Covid-19, o uso da plataforma foi estendido para todos os alunos da rede estadual catarinense, após um acordo de trabalho mais abrangente (LIMA, G., 2020). O processo para a implementação do *Google for Education* foi apresentado pelo secretário-adjunto da Secretaria de Estado da Educação, Vitor Fungaro Balthazar, em evento *on-line* promovido pela *GetEdu*, representante da Google. O secretário-adjunto apresentou que 416 mil alunos, equivalente a cerca de 76,9% de todos os estudantes da rede estadual, acessaram a plataforma. Entre os professores, o percentual de acesso é de 94,7%, com 25,1 mil dos 26,4 mil docentes da rede estadual tendo acessado o *Google for Education*.

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina assinou um termo de doação com a *MindLab Edtech*, para ofertar o Programa *MindLab* em Família a mais de 294 mil alunos, além de pais, responsáveis e 16 mil professores de anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, nas escolas estaduais catarinenses. A *MindLab Edtech* é líder mundial em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais inovadoras. O programa fica disponível a partir da Secretaria de Educação para incentivar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de estudantes e famílias durante o período de aulas remotas (EDUCAÇÃO FIRMA..., 2020).

A Microsoft assumiu um “compromisso” com seus clientes durante o Covid-19 de disponibilizar o “Teams” para todos. Para a área da educação, é possível configurar o serviço para professores, alunos e administradores, utilizando o Office 365, que teve sua versão gratuita garantida para todas as instituições de ensino (NOSSO COMPROMISSO..., 2020).

O Voa Educação desenvolveu o Voa Conecta, uma ferramenta gratuita que funciona como uma extensão para as aulas ministradas através do *Google Meet* para “engajar” os alunos. Por meio dela, os alunos podem interagir “em silêncio”, sem ligar o microfone e assim, não interrompendo a aula.⁵⁵ O aluno pode enviar um *emoji* “reagindo” a aula e “levantar a mão” quando tiver dúvidas. O professor pode saber quem são os alunos que estão interagindo na

⁵⁵ Disponível em: <https://bit.ly/3vtjZLx> .

aula, enviar perguntas para saber se os estudantes estão acompanhando as aulas, criar perguntas de múltipla escolha, “provocar” os alunos com perguntas para que respondam com *emojis*, ter controle da “fila de mãos levantadas”, e bloquear as reações na sala quando isso for necessário.

A Fundação Lemann postou em seu *site*, no dia 17 de março de 2020, um comunicado sobre o Covid-19 proferindo que seguem articulando com integrantes de diversos setores para viabilizar soluções em larga escala, realizando algumas ações para fortalecer a aprendizagem:

Estamos coordenando ações e ferramentas para facilitar a aprendizagem remota com o Ministério da Educação, o Consed e a Undime. Organizações da sociedade civil e secretarias de educação já estão aderindo a este movimento a fim de viabilizarmos educação com qualidade pedagógica a distância, contando com o uso de celulares e com a parceria de operadoras de banda larga e serviços móveis. (MIZNE *et al.*, 2020a).

Entre as ações da Lemann, o lançamento da plataforma digital Aprendendo Sempre,⁵⁶ que disponibiliza “ferramentas e soluções gratuitas para facilitar a aprendizagem à distância” e serve de “suporte para gestores escolares, professores, famílias e responsáveis pelos estudantes. A plataforma Aprendendo Sempre é iniciativa de uma coalizão formada por mais de 20 organizações sociais para garantir que todos os estudantes continuem aprendendo e se desenvolvendo durante a pandemia do Covid-19.

Figura 17 – Realizadores da plataforma digital “Aprendendo Sempre”



Fonte: REALIZAÇÃO (2020).

A segunda ação é a oferta de apoio técnico no planejamento, estruturação e viabilização ao ensino remoto (APOIO..., 2020) com a *Imaginable Futures*⁵⁷ para redes municipais e

⁵⁶ Home page disponível em: www.aprendendosempre.org.

⁵⁷ Home page disponível em: <https://bit.ly/2PYQCQP>.

estaduais, em parceria com a Sincroniza Educação. A terceira ação descrita é o desenvolvimento em parceria com a Fundação IBI⁵⁸ e com a *Imaginable Futures* de uma plataforma de conteúdos e exercícios via *WhatsApp* para alunos do Ensino Fundamental 2, denominada *AprendeZap*.⁵⁹ A empresa justifica que esta plataforma tem capacidade de chegar a milhares de alunos em todo o país, levando em conta que a maior parte dos planos básicos de operadoras concede acesso ilimitado ao *WhatsApp*. Os conteúdos, segundo descrevem, são adaptados por educadores “com experiência na Escola Pública”, alinhados à BNCC.

Logo abaixo deste comunicado sobre as ações no site da Lemann, em carta assinada por Denis Mizne (CEO da Fundação Lemann) e equipe, destinada aos “amigos e parceiros”, afirmam que reforçam o compromisso de “garantir um Brasil mais justo e desenvolvido para todos e todas”, colocando-se “à disposição para contribuir neste momento desafiador em que aulas já estão sendo suspensas”, afirmando a prioridade “com a qualidade e equidade na educação pública de nosso país, garantindo que “os alunos tenham asseguradas as condições para seguirem aprendendo e se desenvolvendo, ainda que remotamente”. Por fim, reiteram que o momento é de trabalharem “com ainda mais empenho, empatia, solidariedade e espírito colaborador. Por um Brasil que acredite na sua gente, por pessoas que acreditem no Brasil.”

Em dois de abril de 2020, a Fundação Lemann apresenta em seu site princípios das iniciativas para a educação em tempos de Covid-19, nas quais está envolvida:

- Aprendizagem remota não é solução, mas é política de redução de danos e deve ser considerada.
- Tecnologia é meio e não fim - nada substitui o professor, a vivência social e o ambiente de desenvolvimento individual e coletivo proporcionado pela escola.
- Tecnologia é uma excelente maneira de viabilizar o acesso, escalar bons recursos e dinamizar as possibilidades de personalização do ensino, seja ele presencial e com o preparo e a orientação do professor, seja em contextos desafiadores e atípicos como o atual.
- Nem um aluno para trás: cuidar da garantia e acesso a oportunidades de aprendizagem agora é também seguir trabalhando pela redução das desigualdades entre alunos pobres e ricos, de escolas públicas e privadas.
- Foco em garantir a saúde e a segurança de alunos, corpo docente e corpo administrativo das escolas é fundamental para garantir também o retorno presencial mais breve possível às escolas.
- A Fundação Lemann não comercializa absolutamente nenhum serviço e não obtém nenhum tipo de lucro ou retorno financeiro por meio de seu trabalho, acordos de parceria e termos de cooperação - nunca e, portanto, também não nas iniciativas de Educação em tempos de Covid-19. (MIZNE *et al.*, 2020b).

Com base nessas premissas, apontam que tem ajudado a articular “organizações e empresas de telecomunicações para disponibilizar o acesso dos alunos a videoaulas gratuitas”,

⁵⁸ Home page disponível em: <https://www.fundacao1bi.com.br/>.

⁵⁹ Home page disponível em: <https://www.aprendizap.com.br/>.

e que os conteúdos devem ser transmitidos via canais de televisão educativos, buscando também atingir o acesso gratuito na internet. Para isso, tem mobilizado empresas de telecomunicações para a oferta de dados móveis sem cobrar pelo acesso a essas plataformas e recursos pedagógicos.

A Eleva Educação, em parceria com a Estácio, lançaram o *Resolve Sim*.⁶⁰ O programa “feito em tempo recorde”, segundo o próprio site, é destinado aos alunos da rede pública de ensino que estejam se preparando para o Enem ou vestibular. A plataforma oferece acesso a videoaulas, *podcast*, dinâmica de jogos, simulados e tutoriais, e pode ser acessado utilizando computador, *tablet* ou *smartphone*. O site não disponibiliza maiores informações, sendo necessário se cadastrar e declarar que é estudante da rede pública de ensino.

A Fundação Lemann comunica “o momento mundial e nacional pede uma readequação na nossa forma de apoiar cada município, estado e rede parceira”. A organização atua em parceira em mais de 50 secretarias de educação e realiza projetos com municípios e governos estaduais em todo o Brasil. Segundo a Fundação, o programa “Formar” oferece suporte à distância “com rodas de conversa e compartilhamento de boas práticas” a 25 redes públicas de ensino, colaborando com a aprendizagem de mais de um milhão de alunos. O programa “Educar pra Valer”, iniciativa da Associação Bem Comum e apoiada Fundação Lemann, “oferece assessoria técnica e gratuita aos municípios, apoiando-os na implementação de práticas de gestão.” A colaboração para o Programa de Alfabetização via Regime de Colaboração (Parc) busca garantir alfabetização na idade certa, sendo uma parceria da Lemann, Associação Bem Comum e Instituto Natura com governos estaduais e seus municípios. Além dessas alternativas ligadas a educação, a fundação, juntamente com a Fundação Brava, o Instituto Humanize e o República.org propagam o programa “Pessoas no Setor Público”, auxiliando oito governos estaduais que implementam novas práticas na gestão de pessoas no período da pandemia.

A Cogna, “pensando em contribuir com empreendedores e fomentar o ecossistema durante a atual crise”, disponibilizou de forma gratuita a trilha de estudos ‘Empreender: desafios e oportunidades’ (DANTAS, 2020). O curso está disponível na frente de impacto social da companhia, a plataforma Aliança Brasileira pela Educação. Composto por três módulos (plano de negócios, plano de *marketing* e inteligência emocional), o material fornece orientação de como agir em momento de crise, de como realizar um planejamento financeiro e de como oferecer ao cliente uma boa experiência e explorar as plataformas digitais da maneira mais eficaz, além de dicas para traçar perspectivas nos negócios durante a pandemia.

⁶⁰ Home page disponível em: <https://resolvesim.com.br/>. Acesso em: 24 abr. 2020.

A Cogna liberou gratuitamente diferentes conteúdos didáticos para um público diverso, desde alunos que vão prestar o vestibular, até pequenos empresários que buscam orientação e capacitação por meio de cursos de empreendedorismo. A companhia registrou em dois meses, mais de 630 mil downloads. Segundo a reportagem, “considerando o valor que esses produtos são comercializados no mercado, o montante já doado pela empresa chega a R\$ 267 milhões” (KOIKE, 2020).

O Jornal Valor Econômico publicou em agosto de 2020, que o grupo de educação Eleva vai fazer uma oferta pública inicial de ações (IPO, na sigla em inglês), com o planejamento de levantar ao menos US\$ 300 milhões na bolsa americana (GRUPO..., 2020). Outras empresas brasileiras do setor educativo já fazem parte do mercado acionário nos Estados Unidos, como a Afya, a Arco e a Vasta, subsidiária da Cogna.

A Cogna detém 75% do capital da Vasta, companhia voltada para o fornecimento de conteúdo digital, e isso teve um forte reflexo nas ações da empresa (RIZÉRIO, 2020). A Vasta ganhou destaque na sua estreia no mercado americano no dia 31 de julho de 2020, obtendo sua ação precificada a US\$ 19 e captando US\$ 405,8 milhões em sua abertura de capital. O mercado está com uma “forte oscilação dos papéis” neste ano de pandemia, porém enquanto os ativos da Vasta caíram 15,68% (até o mês de agosto, data da reportagem) na Nasdaq, a Cogna registrou uma queda de 33%. A diferença da queda é devido ao fato da Vasta oferecer serviços e soluções com tecnologias digitais, tanto de conteúdo pedagógico quanto de gestão administrativa, o que leva a possibilidade de atuar na “consolidação do mercado”. A Vasta é avaliada em R\$ 8,8 bilhões. Já a retração na valorização da Cogna se dá por algumas questões, como a reestruturação da Kroton em meio à pandemia. Segmento da Cogna no ensino universitário, a Kroton deve reduzir os números de campi, renegociar contratos e focar em cursos como “odontologia, medicina e direito, tornando a companhia mais rentável, com maior geração de caixa e menor exigência de capital”. Seguindo nesta lógica, a Kroton também mira no ensino híbrido de seus cursos.

A pandemia acelerou a abertura e a efetivação de um nicho de mercado que já era almejado pelo capital. A situação de emergência na saúde fez com que as empresas gigantes da tecnologia proovessem aos governos as soluções digitais demandadas no momento. Estas mesmas empresas, bem como outros tipos de organizações propagaram a necessidade dos governos destinarem quantias maiores do fundo público para a compra de soluções e serviços digitais. O oportunismo empresarial na área educacional também levou algumas empresas a reestruturarem seus negócios para atingir esse novo mercado aberto com a pandemia e garantir maior lucratividade, focando principalmente na educação básica.

A OCDE, no papel de “benfeitora”, ofereceu um *checklist* com orientações para o desenvolvimento de uma estratégia educacional durante a pandemia, para que os países pudessem segui-las e implementá-las. Entre as respostas educacionais para a pandemia, sugerem a revisão dos marcos regulatórios e as parcerias com o setor privado para a implementação de soluções digitais massivas. O CNE divulgou também as diretrizes para a educação durante este período, que são bastante similares às propagadas pela OCDE.

Por meio da Coalizão Global de Educação, organizações internacionais e seus parceiros da sociedade civil e do setor privado difundem o discurso de auxiliar gratuitamente os países por meio da oferta de soluções digitais para enfrentarem os “desafios da conectividade e dos conteúdos”, entretanto, utilizam o pretexto da pandemia “para fazer marketing e vender serviços” (PINHEIRO, B., 2020), promovendo a oportunidade para as empresas tecnológicas ampliarem seus mercados e garantirem alta lucratividade por meio da apropriação do fundo público.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi pesquisar o novo nicho de mercado constituído pela oferta de soluções digitais para o desenvolvimento das competências socioemocionais propostas pela BNCC. Para que pudéssemos alcançar este propósito, investigamos os documentos nacionais e internacionais. Para complementar nossa base empírica, pesquisamos por sites de empresas que ofertam soluções digitais para as escolas com o direcionamento da BNCC, priorizando as que possuíssem algum programa para o desenvolvimento das competências socioemocionais e que estivessem relacionadas às grandes corporações e fundos de investimentos. Tínhamos o interesse em caracterizar as parcerias, os produtos e os mecanismos utilizados para a propagação das soluções educacionais direcionadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Selecionamos três empresas para analisar: o Voa Educação, que recebeu aporte financeiro do Fundo BR *Startups*, idealizado pela Microsoft; o Laboratório Inteligência de Vida, vinculado ao Gera Venture; e o programa O Líder em Mim, da *holding* Cogna Educação. Trabalhamos com a hipótese de que, para além do interesse político na formação havia especial propósito do empresariado na BNCC pela possibilidade de constituição de um novo nicho de mercado mundial que possibilitaria a valorização do valor por meio da educação pública.

Para compreendermos o processo de constituição deste nicho de mercado para o capital, retomamos alguns períodos históricos de transformações no processo de reestruturação capitalista, que implicaram em reformas na educação para a formação destinada à força de trabalho. À partir da crise do capital da década de 1970, ocorreram mudanças na organização da produção e no padrão de acumulação, surgimento de alguns setores produtivos, dentre outras transformações que caracterizam o capitalismo contemporâneo. Na década de 1990, as operações financeiras internacionais ganharam força com os processos de liberalização e desregulamentação da economia. Essas mudanças no capitalismo levaram parte dos capitalistas, denominada de capitalista rentista, a viver do capital que conservava sob forma monetária, por ganho de juros (PAULO NETTO, BRAZ, 2008). Esse capital que porta juros, ao passar a operar com acumulação futura, dá origem ao capital fictício, de caráter especulativo, ocultando as relações capital-trabalho, como se a produção do mais valor ocorresse de maneira autônoma e sem a exploração da força de trabalho.

A especulação de investidores no mercado financeiro em relação à mercadoria dinheiro se alastra para todos os segmentos onde o capital possa valorizar o valor, incluindo o setor educacional, por meio de *holdings* internacionais, visando à maximização dos resultados

líquidos e demonstrando a sua força no fetiche do capital fictício (SEKI, 2020). Assim, a procura por novos mercados onde possa ter retornos financeiros e continuar se reproduzindo, o capital ultrapassa fronteiras, seja por meio de fusões para monopolizar o mercado, de oferta nas bolsas de valores, de aportes de fundos de investimentos em empresas de tecnologias com capacidade comprovada de crescimento e lucratividade, dentre tantas outras. No setor educacional, uma das formas do capital obter alta lucratividade ocorre via captação do fundo público.

O fundo público é composto em grande parte por taxas e impostos pagos pela classe trabalhadora, tanto pelo trabalho necessário quanto pelo trabalho excedente, já que parte dos tributos pagos pelos capitalistas tem origem na mais valia extraída por meio da exploração da classe trabalhadora (BRETTAS, 2012). O fundo público é utilizado para o pagamento da dívida pública e também para a promoção de políticas sociais e que, dependendo da correlação de forças em cada momento histórico, vai sendo direcionado às políticas sociais ou, conforme os interesses da classe dominante para garantir a reprodução do capital.

A partir da crise dos anos de 1970, as políticas sociais sofreram uma redução em seu caráter universal, sendo orientadas para uma assistência mais focalizada e de transferência de renda, direcionando o fundo público para as instituições financeiras (BRETTAS, 2012). Na contradição capitalista, com o acúmulo da riqueza de um lado, a miséria é crescente no lado oposto, sendo que as relações de classe que produzem essas desigualdades sociais são suprimidas com a naturalização da pobreza. Este processo que, aparentemente, parece garantir uma renda para a população mais pobre da classe trabalhadora, na realidade abre um caminho para a mercantilização dos serviços públicos essenciais, como saúde e educação. No contexto de mundialização do capital e financeirização das relações capitalistas, a atuação empresarial sobre as políticas sociais são um meio para a abertura de novos nichos de mercado para as instituições privadas e garantia de expansão para o capital, sendo facilitado pelo Estado, ao abrir espaço para que essas empresas ofereçam os serviços - antes reservados ao setor público - por meio da privatização (PRONKO, 2014).

O empresariamento da educação aponta para o crescimento da atuação de empresários no setor educacional nas últimas três décadas, desde a consolidação do neoliberalismo, revelando a consolidação e expansão da educação como nicho de mercado, a incorporação da educação à gama de mercadorias produzidas e consumidas na sociedade capitalista, a subsunção da educação à concepção e à lógica do empresariado e o repasse de verbas públicas para este grupo (MOTTA; ANDRADE, 2019). As “soluções educacionais” oferecidas pelo empresariado aos governos são as mais diversas possíveis, direcionando o fundo público para o setor privado

por meio de diferentes estratégias, passando do material didático ao investimento na bolsa de valores, de maneira que o capital consegue valorizar o valor por meio de escolas públicas. Muitas compras realizadas pelo governo podem ter “especificidades” que levem a inexigibilidade de licitação, favorecendo os interesses do grande capital. Neste processo, a educação como “bem público” passa a ser negociada e subordinada à lógica do lucro (ADRIÃO, 2017).

O interesse do empresariado pela educação escolar dos trabalhadores segue a lógica empresarial, esvaziando o processo formativo e focando no repasse de competências e habilidades necessárias para formar o trabalhador requerido pelo capital no século XXI. A educação escolar é voltada, então, para a capacitação da mercadoria força de trabalho, incluindo a formação comportamental, a fim de gerar mais valor ao capitalista. A educação se modifica de acordo com o sistema de produção dominante (MÉSZÁROS, 2006) e, na sociedade capitalista, o sistema educacional é responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores propagada pela perspectiva da classe burguesa e internalizada pela classe trabalhadora. Portanto, o caráter de classe da educação é expresso no projeto burguês de escola para os filhos dos trabalhadores, segregando os tipos de formação: a intelectual, para a elite, e a formação alienada com as competências e habilidades necessárias para o trabalho, destinada à classe trabalhadora. Com este projeto de sociedade, a classe dominante busca manter sua hegemonia, criando condições favoráveis à expansão máxima desse grupo (GRAMSCI, 2011).

O discurso humanizador do capital (PAULO NETTO, 2017) propaga que a escolaridade seria uma forma de reduzir as desigualdades sociais e da classe trabalhadora ter uma melhora em relação a sua perspectiva socioeconômica. Os Organismos Multilaterais seguem na promoção desta mesma narrativa. A OCDE utiliza seu *soft power* como uma estratégia de auxílio ao difundir direcionamentos para políticas públicas sociais aos governos, incluindo a educação. Seu mecanismo de governança global é marcado pela produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados (JAKOBI; MARTENS, 2010 *apud* RODRIGUES, 2015). No documento *Competências para o progresso social*, a OCDE (2015) enfatiza a importância do desenvolvimento precoce das competências cognitivas e socioemocionais como o novo caminho para a educação deste século, afirmando que as competências socioemocionais são “[...] importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo”, entretanto, a formação propagada pela organização é direcionada às famílias “desfavorecidas economicamente”, formando a força de trabalho demandada para a reprodução da sociedade capitalista, a fim de que o sujeito garanta o status de empregabilidade.

As competências de caráter comportamental já foram propagadas por outros relatórios, como o Faure (1972) e o Delors (1996), que abordavam a nova sociabilidade demandada pelo capital para a (con) formação de um trabalhador de novo tipo (TURMINA, 2010). Além dos princípios promovidos pelo relatório Delors, o acréscimo do “aprender a empreender” como quinto pilar da educação foi difundido pela primeira revista do escritório regional da Unesco na América Latina, o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (Prelac) (2002), que indica o empreendedorismo como uma estratégia para o enfrentamento das problemáticas sociais, especialmente nas regiões vulneráveis do mundo, onde o capitalismo tem a oportunidade de se expandir e acumular mais riqueza explorando a classe trabalhadora, desprovida de regulamentações trabalhistas e direitos sociais.

As competências para formar a sociabilidade requerida são parte de um projeto do capital para a formação da força de trabalho de todos os “cidadãos” na “educação para o século XXI”. Desenvolver competências socioemocionais na escola é uma forma de ir moldando o comportamento dos futuros trabalhadores, dos empreendedores e de toda a massa da população que fará parte do exército industrial de reserva. A todos eles, é exigido um padrão de comportamento adequado para o capital: que saiba resolver problemas, que não conteste, que seja aberto ao novo, mas que continue se enquadrando em determinados comportamentos, que tenha capacidade para resistir a situações adversas da vida tendo a autodisciplina para se manter resiliente, subordinando-se à exploração capitalista em um mercado de trabalho flexibilizado e precarizado, sem se rebelar.

A terminologia “competências socioemocionais” é utilizada pela OCDE para ser mais facilmente aceita na área educacional (RODRIGUES, 2015), entretanto, a organização segue o ideário do capital humano ao vincular a educação ao desenvolvimento econômico, reduzindo a concepção de ser humano ao indivíduo racional, onde só depende dele as escolhas que faz, ocultando as relações sociais e vinculando à educação às necessidades do mercado (FRIGOTTO, 2018). Os trabalhadores precisam se adaptar às mudanças do setor econômico, de modo que sigam mantendo e reproduzindo a ordem social.

A Unesco também dissemina orientações para a questão educacional. A Agenda 2030 (2017) indica que o setor privado e organizações e fundações filantrópicas podem auxiliar com sua “experiência”, “abordagens inovadoras”, seus “conhecimentos sobre negócios” e seus “recursos financeiros para fortalecer a educação pública”, deixando abertas as portas das escolas para o capital. Os itinerários formativos flexíveis e personalizados defendidos nas políticas curriculares, além do *slogan* da “aprendizagem ao longo da vida” proposta pela Unesco tornam a educação uma mercadoria a ser consumida e conduzem o sujeito a uma

formação constante para o desenvolvimento de competências para as mudanças dinâmicas do mundo produtivo. O trabalhador precisa desenvolver novas competências e habilidades para estar apto a concorrer a uma vaga de emprego sob condições cada vez mais precarizadas e desregulamentação das relações de trabalho. A aquisição de conhecimento na escola fica secundarizada, e o processo de formação contínuo dos sujeitos faz com que o trabalhador atente somente para as suas necessidades mais urgentes. Esse “neossujeito” demandado pelo capital requer o constante “empresariamento de si” para sobreviver na competição (DARDOT; LAVAL, 2016).

Os direcionamentos propagados por organismos internacionais não são consequência de uma imposição destas organizações, nas quais os países dependentes seriam vítimas, e sim de um projeto de reorganização da dominação burguesa em um contexto de crise orgânica do capital (OLIVEIRA, M., 2019). São permeados, portanto, por intencionalidades políticas, ideológicas e econômicas. Esses princípios disseminados mundialmente orientam, impulsionam e se efetivam nas reformas educacionais por meio de influências e com a participação de uma rede de parcerias composta por dirigentes de empresas, institutos, associações, organizações privadas e de órgão públicos, com a participação do Estado na regulamentação destas políticas a serem implementadas nos currículos escolares nacionais.

A escola representa o lugar ideal para a efetivação das recomendações dos organismos internacionais, e é também por meio dessas reformas curriculares que o capital viabiliza a introdução de seu projeto societário nas escolas. A construção da BNCC, aparentemente, contaria com a participação ativa de profissionais da área da educação. Entretanto, as empresas privadas, apoiadores institucionais como o TPE e o IAS, além dos agentes públicos que são relacionados com o Movimento pela Base, foram delineando os encaminhamentos do documento durante as audiências públicas e nos eventos realizados pela Undime e pelo Consed. A participação neste processo também contou com outras associações e seus múltiplos interesses, como o Cieb, que promovia a inserção da tecnologia nas escolas via BNCC. Com este falso incentivo de abertura para debates, a base foi aprovada de maneira não transparente e sem amplas discussões, atendendo aos interesses empresariais.

A BNCC promove dez competências gerais para o “desenvolvimento integral” dos estudantes na educação básica, entretanto, o interesse é pela captura plena da subjetividade do sujeito, travestida de “formação integral” (SILVA, M., 2018). Dentre as habilidades difundidas no documento, estão as competências socioemocionais, as quais são semelhantes com as promovidas pela OCDE (2015) e a agenda para a Educação 2030 (UNESCO, 2017). A formação dessas competências não-cognitivas são parte da fetichização de valores sociais

propagados pela sociedade capitalista e da incorporação destes como referências para os processos educativos, ocultando as determinações de classe na formação para a força de trabalho (SILVA, M., 2018). As políticas educacionais para os trabalhadores são direcionadas aos conteúdos mínimos, para o exercício do trabalho simples, conforme as exigências do mercado e da sociedade capitalista, suficientes para que as relações sociais vigentes continuem se reproduzindo (PICCININI; ANDRADE, 2018, p. 47).

A BNCC tem a prevalência de uma visão empresarial na formação para o mercado de trabalho, e isso influencia na rotina escolar ao se somar com as novas necessidades para sua implementação, como na formação de professores, orientações aos gestores e aquisição de materiais didáticos, consolidando e ampliando o mercado educacional. Conforme pudemos comprovar por meios dos diversos exemplos ao longo da dissertação, todos os recursos e soluções demandados pela BNCC são parte de um farto nicho de mercado destinado para as organizações privadas - que participaram estrategicamente da construção da BNCC - atuarem na esfera pública. O centro da disputa pela implementação da BNCC é, portanto, um projeto de nação e de formação do trabalhador, no qual a educação é o alvo dos interesses do grande capital na disputa pelo fundo público (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019).

As “habilidades do século 21” demandadas pelas políticas educacionais, como o uso da tecnologia e o desenvolvimento das competências socioemocionais para professores e alunos proporcionam uma oportunidade para o empresariamento no setor educacional. As organizações privadas que oferecem algum tipo de “solução educacional” para atender as mudanças na legislação feitas pela BNCC, e que optamos em pesquisar neste trabalho são parte de monopólios que têm seus investimentos em diferentes setores, como o Fundo *BR Startups* - investidor do Voa Educação, o Gera Venture, e a Cogna Educação que, além dos aportes financeiros em *startups*, realizam operações de fusões e aquisições, investindo em sistemas de ensino.

O empresariamento da educação favorece a expansão do mercado educacional com o crescimento do mercado editorial impresso, cursos de formação contínua à distância (professores e gestores), jogos educacionais *on-line*, plataformas com diferentes modelos de assessoria educacional e a oferta de diferentes soluções digitais, com modelos de *blended learning* e aprendizagens socioemocionais.

As empresas multinacionais têm ampliado seus investimentos no mercado da tecnologia educacional. As *edtechs* encontram nas competências socioemocionais uma via para a criação de novos modelos de negócios na educação pública. As *startups* em educação que comprovam uma expectativa de crescimento financeiro, que tenham empreendedores flexíveis para

mudanças e que ofereçam a oportunidade de uma solução digital “escalável” são o foco dos investidores para o aporte financeiro, onde procuram ter alta lucratividade com a venda de produtos e serviços a serem oferecidos e comercializados para escolas particulares e públicas.

Em suas cartas apresentadas neste trabalho, o fundo Gera Venture aponta para um modelo de ensino “para os desafios deste século” que “ganhe escala” e ultrapasse fronteiras, massificando o impacto com as tecnologias e buscando atingir um amplo mercado consumidor e resultados financeiros. A aposta para o “modelo de escala” é o *blended learning*, por meio do estudo personalizado, onde o estudante recebe pelo menos parte do conteúdo *on-line* e tem a “autonomia” para estudar sozinho e outra parte em outra localidade física, que não sua casa, onde recebe supervisão. Para atingir a replicabilidade deste modelo, o Gera Venture enfatiza a necessidade da capacitação de professores e funcionários para “modificar a cultura das escolas”, e apresenta soluções para a formação continuada dos docentes, incentivadas nas políticas públicas, apontando “exemplos de iniciativas de excelência” como um curso oferecido pela Fundação Lemann e o Instituto Singularidades.

A rede de governança envolvida na formulação e implementação das políticas educacionais utiliza a educação como um meio para abrir novos mercados e potencializar o campo da produção. O Cieb, que faz parte desta rede, promove a “cultura de inovação na educação brasileira” e fornece subsídios técnicos para formuladores e tomadores de decisão das políticas públicas, para que o uso de tecnologias nas escolas seja monitorado e avaliado nas escolas em diferentes realidades brasileiras. Atua em parceria com a sociedade civil e entidades privadas com o discurso de melhorar a “qualidade da educação pública do Brasil”. A inserção das tecnologias educacionais na escola é estimulada nos documentos e é trazida como solução mágica para que os produtos e serviços disponibilizados para a educação possam ser “escaláveis”, atendendo escolas públicas e privadas. A administração pública é estimulada pelo Cieb a adquirir soluções para o uso de tecnologia e inovação nas escolas públicas brasileiras, sendo que as empresas desse setor e parceiras desta associação já possuem toda a capacidade de fornecer esses produtos e serviços aos governos das diferentes esferas, mediante a punção do fundo público.

O Cieb forneceu sua expertise durante a pandemia de coronavírus para elaborar um guia sugerindo diferentes possibilidades para que as Secretarias de Educação pudessem adotar na compra de tecnologias educacionais para as escolas públicas, de acordo com as especificidades de cada uma delas a fim de atender demandas da gestão escolar, dos professores e dos alunos. No estudo são ressaltadas as oportunidades com inexigibilidade ou dispensa de licitação, como

no caso da encomenda tecnológica, que facilita o direcionamento da verba pública para determinadas empresas parceiras.

O fechamento de escolas em 2020 parecia apresentar um problema de difícil resolução, porém, para o mercado foi uma oportunidade de vender soluções. Em tempos de distanciamento social e oportunismo empresarial, o foco em “resolver os problemas” da educação aparentava ser mais urgente do que a própria questão sanitária que o Covid-19 provocou. Diversas empresas tecnológicas pressionaram os governos para aumentar o gasto público na compra de tecnologias educacionais, com o discurso de a tecnologia ser a solução para proteger vidas e reduzir as desigualdades de acesso ao ensino remoto dos alunos das escolas públicas e privadas. A pandemia representou uma oportunidade para as empresas de tecnologias expandirem seus mercados nos setores públicos e privados.

As mudanças ocorridas no setor educacional devido ao Covid-19 devem ser aprimoradas pelo capital, que seguirá inovando na construção de novas metodologias, plataformas, ferramentas, materiais e recursos didáticos, em cursos para a formação contínua de professores, soluções para os gestores e tantas outras oportunidades que ainda devem surgir. Com o ensino remoto, essas empresas de tecnologia já conseguem captar dados de todos os usuários para reformular e criar constantemente as ferramentas para as demandas que estão por vir, com a ascensão do ensino híbrido. De um lado vemos o “brilho” que os empresários do setor tecnológico apresentam: a tecnologia como a oportunidade de ouro para todas as soluções. De outro, a crescente disparidade de acesso ao ensino remoto entre os filhos da classe trabalhadora e os filhos da burguesia. A aparência sedutora das soluções tecnológicas oculta todos os processos e todas as relações de trabalho necessárias para que essas mercadorias fossem produzidas, como se ocorressem de forma autônoma. Para os trabalhadores da educação, as tecnologias inseridas neste momento de pandemia, sem um período adequado para formação e a não oferta por parte das escolas - públicas e privadas - de recursos materiais necessários, trouxeram consequências para os professores. Aconteceram muitas demissões ou suspensões de contrato de trabalho, o que sobrecarregou os docentes que continuaram empregados. A casa do professor se tornou sala de aula, onde ele precisa exercer a atividade com profissionalismo e ter a capacidade de lidar simultaneamente com os cuidados da família e demandas domésticas. Como o trabalho se tornou *on-line*, o professor é forçado a ficar “disponível” para resolver questões profissionais em qualquer horário.

As organizações internacionais também disponibilizaram seu “auxílio” em favor dos países que desejassem essas orientações. A OCDE (2020) sugeriu algumas recomendações: a troca de conhecimentos entre “líderes educacionais” para minimizar os impactos na educação;

a busca de parcerias com o setor privado para garantir os recursos tecnológicos necessários e busca de soluções digitais massivas; a revisão do marco regulatório a fim de viabilizar a educação remota e diversas modalidades; entre outras. Percebe-se que essas transformações levarão a um redesenho das práticas dos professores, que devem receber as ferramentas necessárias para desenvolver e estimular a personalização do ensino de cada aluno, perdendo cada vez mais sua autonomia como docente. Em países com “escassez de professores”, a OCDE (2020) ainda sugere “treinar” os pais com competências para serem educadores, levando-os a “exercer uma parentalidade mais afetiva e efetiva”. A Unesco lançou a Coalizão Global de Educação para “proteger o direito à educação” durante o período de emergência sanitária. Entre seus membros parceiros, organizações privadas com a Microsoft e o Google, que disponibilizaram recursos tecnológicos “gratuitamente”. Sabemos, porém, que essa ação de “solidariedade” das empresas oculta os interesses econômicos e é uma forma de se inserirem no setor público e depois captarem as verbas públicas com a venda de novos produtos ou serviços.

Apoiadas em Mészáros (2008), acreditamos que a aprendizagem no modo de produção capitalista está a serviço da perpetuação da ordem social alienante e incontrolável do capital. É preciso compreender que neste projeto educacional do capital para a classe trabalhadora, os interesses dos capitalistas se entrelaçam para que continuem se expandindo por meio da captação do fundo público e perpetuando as relações de produção.

Procurar distinguir a aparência da essência dos fenômenos foi um esforço constante nesta pesquisa para tentar revelar as intenções que ficam ocultas nos documentos das políticas educacionais, considerando sempre o conjunto das relações econômicas, políticas e sociais. As empresas beneficiadas com o nicho de mercado educacional impulsionado ainda mais pela pandemia já evidenciam a transformação do setor da educação. Permanecem atentas às demandas que surgem com o ensino remoto, como as soluções “escaláveis” para a educação, o ensino personalizado, a oferta de cursos massivos e *on-line* e a probabilidade da efetivação do ensino híbrido. Estão dispostas a se reinventarem constantemente para oferecer as soluções e produtos específicos no momento exato, captando o fundo público e conseguindo valorizar o valor por meio da educação pública.

REFERÊNCIAS

- ACORDO entre Cieb e Profuturo levam o Guia Edutec a 38 países. **Cieb**, São Paulo, 9 set. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/38IZSPP>. Acesso em: 20 set. 2020.
- ADRIÃO, Theresa. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica. *In*: MARINGONI, Gilberto. (org.). **O negócio da Educação**. São Paulo: Olho D'água, 2017. p. 129- 144.
- AGENDA Edu recebe investimento da Omidyar Network para escalar sua plataforma. **Terra**, [S. l.], 12 dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3vtSm4L>. Acesso em: 20 set. 2020.
- ALTERNATIVAS para a aquisição e implementação de tecnologias educacionais durante a pandemia de Covid-19. [São Paulo]: Cieb, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vBM8QL>. Acesso em: 20 set. 2020.
- ANDREAS Schleicher. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. [S. l.: s. n.], 1º jun. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3toVg99>. Acesso em: 20 set. 2020.
- APOIO à Redes Públicas de Ensino: Fundação Lemann e Imaginable Futures ajudam redes públicas a planejarem ações para viabilizar o ensino remoto com tecnologias educacionais. **Fundação Lemann**, [S. l.], 31 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3cAgom8>. Acesso em: 20 set. 2020.
- ARBEX, Gabriela. Estudo inédito lista as 100 *edtechs* mais inovadoras da América Latina. **Forbes**, [S. l.], 11 jun. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2Q5gpXJ>. Acesso em: 20 set. 2020.
- ASSOCIAÇÃO Nova Escola. **Nova Escola**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3lhe3QZ>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BLENDED Learning: Em Busca do Santo Graal. **Gera Capital**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3bLT05V>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BNDES e MEC lançam edital de R\$ 20 milhões para incorporação de tecnologias digitais na educação pública. **Cieb**, São Paulo, 27 abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/38IWjJi>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BORGES, Clara. Cultura digital: quais são as suas características e influências na sociedade? **Rock Content**, [S. l.], 26 out. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3vpFdd8>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 41-44, 22 dez. 2017a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/3s69BaB> . Acesso em: 28 dez. 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 2020a. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 1º abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020b. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. **Diário Oficial da União**: Brasília, Seção 1, p. 32, 1º jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 32/2020/Assessoria-GAB/GM/GM**. Brasília: MEC, 28 maio 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/3eQ6WOt>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRETTAS, Tatiana. Dívida pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público. *In*: SALVADOR, Evilasio Salvador *et al.* (org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, mar. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2NqXHZG>. Acesso em: 20 set. 2020.

CASSINI, Simone Alves; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. As concepções de educação como serviço, direito e bem público: contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36. 2013, Goiânia. **Anais [...]**. rio de Janeiro: ANPEd, 2013. p. 1-18. Disponível em: <https://bit.ly/38NKOkd>. Acesso em: 20 set. 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 7 jun. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2OWCx5Y>. Acesso em: 20 set. 2020.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO. Programa de Inovação da Educação Conectada (Piec). **Cieb**, São Paulo, [201-].

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB - Estudos 3**: Fontes de Financiamento para Programas e Políticas de Tecnologia Educacional. São Paulo: CIEB, 2016.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB - Estudos 6**: Compras governamentais e inovação. São Paulo: Cieb, 2018.

CENTRO de Inovação para a Educação Brasileira. **Cieb**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3bPwN7b>. Acesso em: 20 set. 2020.

CIEB E ITAÚ Educação e Trabalho lançam currículo de referência para curso técnico em tecnologia e computação. **Cieb**, São Paulo, 21 set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/38HQWtZ>. Acesso em: 20 set. 2020.

CIEB E NIC.BR lançam Projeto “Conectividade na Educação”. **Cieb**, São Paulo, 17 set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3rQBva9>. Acesso em: 20 set. 2020.

CIEB NA BETT EDUCAR: novos produtos e debate sobre inovação educacional mediada por tecnologia. **Bieb**, São Paulo, 9 maio 2019. Disponível em: <https://bit.ly/30ZZ4ln>. Acesso em: 20 set. 2020.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 154f. Dissertação (mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2019.

CLAUDIA Costin. **FGV**, Rio de Janeiro, [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3bS0W5T>. Acesso em: 20 set. 2020.

COM 53 ANOS de trajetória, Kroton quer ser o maior grupo de *edtechs* do Brasil. **Kroton**, [S. l.], 3 de out. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2ODY7MJ>. Acesso em: 20 set. 2020.

COM A LIBERAÇÃO do ensino remoto até 2021, 78% das redes municipais decidem mesclar atividades presenciais e *on-line*. **Cieb**, São Paulo, 20 out. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/30SURQ1>. Acesso em: 20 set. 2020.

COMO AS GIGANTES da tecnologia apostam em *edtechs*. **Desafios da Educação**, Porto Alegre, 20 jun. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3ljPRgP>. Acesso em: 20 set. 2020.

CONSELHO Consultivo. **Bett Educar**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2NoJ7BW>. Acesso em: 20 set. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa de Apoio à formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais**. Edital nº 44/2014. Brasília, DF: Capes, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3tig1DE>. Acesso em: 20 set. 2020.

CORDEIRO, Tiago. Lemann investe pesado em educação. E sonha influenciar o futuro do país. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 7 out. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/38EUD3s>. Acesso em: 20 set. 2020.

COVID-19 Education Response. **Unesco**, Paris, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2NnH1IP>. Acesso em: 20 set. 2020.

CRIANDO um futuro melhor através da transformação da educação. **Bett Educar**, São Paulo, 14 maio 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3eIdNcE>. Acesso em: 20 set. 2020.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo** [tese]: implicações epistemológicas, políticas e práticas / MarivalCoan ;orientadora, Eneida Oto Shiroma. - Florianópolis, SC, 2011.

DANTAS, Janaina. Cogna aposta em transformação digital e se aproxima de *startups*. **Startupi**, [S. l.], 1º jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3lnRDh5>. Acesso em: 20 set. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, 1999.

DESCUBRA a Diferença entre dispensa de licitação e inexigibilidade. **Portal Conciliação**, [S. l.], 5 abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3rRwdeM>. Acesso em: 20 set. 2020.

DONATO, Lillian. Cultura de inovação. **AEVO**, [S. l.], 27 out. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rUBd27>. Acesso em: 20 set. 2020.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, p. 139-145, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3bPP8kv>. Acesso em: 20 set. 2020.

EDUCAÇÃO CONECTADA: BNDES e MEC lançam chamada pública. **Fundação Lemann**, [S. l.], 27 abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3vsqnCK>. Acesso em: 20 set. 2020.

EDUCAÇÃO e Tecnologia: mais próximos do que nunca. **Gera Capital**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3bKyCC5>. Acesso em: 20 set. 2020.

EDUCAÇÃO FIRMA parceria para levar conteúdos e jogos de raciocínio a 294 mil estudantes do Ensino Fundamental. **Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina**, Florianópolis, 13 ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/311n5Zj>. Acesso em: 20 set. 2020.

EDUCAÇÃO: da interrupção à recuperação. **Unesco**, Paris, 20 maio 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rXfLcQ>. Acesso em: 20 maio 2020.

EDUCATION: Why Radical Collaboration is Needed to Support Education Sector Change. **Omidyar Network**, [S. l.], 24 set. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3tkhDg8>. Acesso em: 20 set. 2020.

EMPREENDEDORES de sucesso: Jorge Paulo Lemann. **E-gestor**, [S. l.], 18 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/30I6Z6v>. Acesso em: 20 set. 2020.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

EQUIPE MONEY. Quais são os tipos de fundos de investimento? **Infomoney**, [S. l.], 29 abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/38Ad5Kn>. Acesso em: 20 set. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Otto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia, RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Porto Alegre: FURG, 2019. v. 1, p. 87-124.

EXPOSITORES. **Bett Educar**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2Nk26NS>. Acesso em: 20 set. 2020.

FINANCIADORA de Estudos e Projetos. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. [S. l.: s. n.], 19 fev. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3tjRn5x>. Acesso em: 20 set. 2020.

FONTES, Virginia. Para pensar o capital-imperialismo contemporâneo: concentração de recursos sociais de produção e expropriações. In: FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Teoria e história. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012, p. 21-98.

FORMAÇÃO de professores: ensinando a ensinar. **Gera Capital**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3cxtDnK>. Acesso em: 20 set. 2020.

FOSTER, John Bellamy. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 85-136, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3cwndVG>. Acesso em: 20 set. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. [S. l.: s. n.], [2013]. Disponível em: <https://bit.ly/3eIrZ5m>. Acesso em: 3 jun. 2018.

FUNDAÇÃO Lemann e Universidade Columbia anunciam iniciativa em empreendedorismo. **Infomoney**, [S. l.], 23 ago. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3victDb>. Acesso em: 20 set. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Home page*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3lgebAc>. Acesso em: 20 set. 2020.

FUNDO BR Startups investirá R\$ 2,5 milhões na Árvore Educação. **Microsoft News Center Brasil**, [S. l.], 2 out. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3cuhdwH>. Acesso em: 20 set. 2020.

GEEKIE ANNOUNCES Series B Funding from Gera Venture, Mitsui, Omidyar Network, and Virtuose. **Omidyar Network**, [S. l.], [201-]. Disponível em: <https://bit.ly/2P0buGP>. Acesso em: 20 set. 2020.

GERA CAPITAL. *Home Page*. Seção Cartas. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vnAOaD>. Acesso em: 20 set. 2020.

GOVERNANÇA. **Cieb**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3bPwN7b>. Acesso em: 20 set. 2020.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Organização de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRUPO de educação Eleva quer fazer IPO, diz jornal. **Seu Dinheiro**, [S. l.], 20 ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/38LMOsC>. Acesso em: 20 set. 2020.

GUIA de implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota. **Cieb**, São Paulo, [202-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3qKPAEQ>. Acesso em: 20 set. 2020.

HABILIDADES de Vida: de desejáveis a essenciais. **Gera Capital**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3bKyfHH>. Acesso em: 20 set. 2020.

HOLDING. In: DICIONÁRIO Financeiro. [S. l.: s. n.], [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/38E2G0B>. Acesso em: 20 set. 2020.

INCIDÊNCIA política e apoio técnico à inovação: marcas do Cieb em três anos de atuação. **Cieb**, São Paulo, 2 abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3eJwKvh>. Acesso em: 20 set. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Competências socioemocionais:** material de discussão. [S. l.: s. n.], [2015]. Disponível em: <https://bit.ly/3eL0xUt>. Acesso em: 16 nov. 2017.

KOIKE, Beth. Cogna libera conteúdo didático com valor equivalente a R\$ 267 milhões. **Valor Econômico**, [S. l.]. 24 abr. 2020. Disponível em: <https://glo.bo/2OC0boB>. Acesso em: 20 set. 2020.

KROTON EDUCAÇÃO. **Transformação digital:** uma nova cultura para transformar nosso futuro. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3bPGbYw>. Acesso em: 20 set. 2020.

KROTON: gigante se reorganiza, de olho na Educação Básica. **Fepesp**, São Paulo, 8 out. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/30Jt1G7>. Acesso em: 20 set. 2020.

LEMANN fecha parceria com Google de R\$ 21,8 milhões para educação. **Starse**, São Paulo, 22 mar. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3rPM1yt>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: The Marxist Internet Archive 2007. Disponível em: <https://bit.ly/38MmlLz>. Acesso em: 20 set. 2020.

LEVY, Guilherme. Kroton anuncia *holding* de educação e braço de investimentos em *startups*. **Computer World**, [S. l.], 8 out. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3tst2dT>. Acesso em: 20 set. 2020.

LIMA, Gabriel Duwe de. Implantação das atividades não presenciais em SC é apresentada em evento de educação promovido pela Google. **Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina**, Florianópolis, 7 ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2OA7tck>. Acesso em: 20 set. 2020.

LIMA, Lígia Cristina Poffo. **Competências socioemocionais na Educação:** um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LOPES, Marina. Por que a tecnologia deve ter mais destaque na base? **Cieb**, São Paulo, 10 out. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2P0ulS7>. Acesso em: 20 set. 2020.

LORENZONI, Marcela. A Hora do Enem e a democratização da educação de qualidade. **Geekie Games**, Seção “Cases”, [S. l.], 16 mar. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/30LrwHn>. Acesso em: 20 set. 2020.

MACHADO, Daniel. Como a tecnologia pode melhorar a educação brasileira? **Abstartups**, São Paulo, 4 set. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/30GxqcC>. Acesso em: 20 set. 2020.

MACIEL, Rui. Brasil teve aumento de 23% no número de *edtechs* em dois anos. **Canal Tech**, [S. l.], 9 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3qFzBIc>. Acesso em: 20 set. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. A educação no oitocentos. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. (org.). **História da educação:** da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez, 1989. p. 269-310.

MARKETPLACE. **Significados**, [S. l.], 23 nov. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2OTFdBe>. Acesso em: 20 set. 2020.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. [S. l.]: Rocket Edition., 1999. Disponível em: <https://bit.ly/30RmaKS>. Acesso em: 1º dez. 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATIAS, Lisandra. Migração para o ensino híbrido alavanca *startups* de educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 out. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3thK2Dw>. Acesso em: 20 set. 2020.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3eL7DIB>. Acesso em: 20 set. 2020.

MEC divulga critérios para repasse do Programa Educação Conectada. **Educação Conectada**, Brasília, DF, [2019]. Disponível em: <https://bit.ly/3vsz2VA>. Acesso em: 20 set. 2020.

MÉSZÁROS, István. A alienação e a crise da educação. In: MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIZNE, Denis *et al.* Apoio ao ensino remoto em tempos de Covid-19. **Fundação Lemann**, 22 maio 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/38LXqb9>. Acesso em: 20 set. 2020.

MIZNE, Denis *et al.* Iniciativas de combate à pandemia: conheça ações oferecidas e apoiadas pela Fundação Lemann em tempos de Covid-19. **Fundação Lemann**, 22 maio 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3tqFeMc>. Acesso em: 20 set. 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. Conteúdo e forma do empresariamento da educação no tempo presente: da capitalização à subsunção ao Empresariado. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO, 1. 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: NIEP/MARX, 2019. p. 1-18. Disponível em: <https://bit.ly/3eLukwd>. Acesso em: 20 se. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE; CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. Disponível em: <http://porvir.org/>. Acesso em: 16 maio 2018.

NEGRI, João Alberto de. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 18 jul. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2OWCx5Y>. Acesso em: 20 set. 2020.

NEVES, Rosa Maria Correa das ; PICCININI, Cláudia Lino. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da Educação Básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. **Germinal: Marxismo**

e **Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 184-206, maio 2018. Disponível em: <https://bit.ly/30N6mJ1>. Acesso em: 20 set. 2020.

NOSSA ATUAÇÃO com municípios e estados no contexto Covid-19. **Fundação Lemann**, [S. l.], 27 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/30P9wfq>. Acesso em: 20 set. 2020.

NOSSAS Marcas. **Somos Educação**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3bNfjbl>. Acesso em: 20 set. 2020

NOSSO COMPROMISSO com os clientes durante o Covid-19. **Microsoft News Center Brasil**, [S. l.], 6 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2Qb2QGg>. Acesso em: 20 set. 2020.

NOSSOS princípios. **Cieb**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3bPwN7b>. Acesso em: 20 set. 2020.

O LÍDER em mim. **Somos Educação**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3bNiMGU>. Acesso em: 20 set. 2020.

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 159-170, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3qTeKRN>. Acesso em: 20 set. 2020.

OLIVEIRA, Vinícius de. 3 *startups* dinamarquesas de educação de olho no Brasil. **Cieb**, São Paulo, 20 nov. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3vtibC7>. Acesso em: 20 set. 2020.

OLIVEIRA, Vinícius de. MEC detalha como empreendedores podem entrar no novo guia de tecnologia. **Cieb**, São Paulo, 28 maio 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3vtibC7>. Acesso em: 20 set. 2020.

OLIVEIRA, Vinícius de. Ferramenta permite ao professor avaliar suas competências em tecnologia. **Cieb**, São Paulo, 27 maio 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3qNr8md>. Acesso em: 20 set. 2020.

OMIDYAR AND MDIF to invest R\$ 4m in brazilian civic engagement app Colab.re. **Laca Venture Investor**, [S. l.], 18 maio 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3li3ygp>. Acesso em: 20 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para desafios do século XXI. Brasília: Unesco, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Educação 2030: **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação para o Objetivo de Desenvolvimento sustentável 4**: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Brasília: Unesco, 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Estudos da OCDE sobre competências**. Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **A framework to guide an education response to the covid-19 pandemic of 2020**. [S. l.]: OCDE, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3loeadz>. Acesso em: 20 abr. 2020.

O QUE é melhor para ensinar e entreter: leitura digital ou impressa? **Guten Blog**, [S. l.], 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2NlgNQN>. acesso em: 20 set. 2020.

O QUE é Venture Capital / Private Equity (VC/PE)? **Cedro Capital**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/30HBR79>. Acesso em: 20 set. 2020.

O VOA educação é uma empresa de inteligência [...]. **Startase**, Rio de Janeiro, [202-]. Disponível em: <https://bit.ly/3bQibVf>. Acesso em: 20 set. 2020.

PAULO NETTO, José. **Curso sobre o método em Marx**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g&list=PLDA073072E8011665>. Acesso em 01 dez. 2017.

PAULO NETTO, José. Uma face contemporânea da barbárie. São Paulo, **Revista Novos Rumos**, v. 50, n. 01, 2013.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. O capitalismo contemporâneo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de Serviço Social, v. 1).

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. *Quando o capital educa o educador*: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 65-90, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/38Q2ETo>. Acesso em: 20 set. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019.

PICCININI, Cláudia; ANDRADE, Maria Carolina. O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora. **REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, Niterói, v. 11, n. 2, p. 34-50, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3eLOPc9>. Acesso em: 20 set. 2020.

PIERRE Omidyar. **Omidyar Network**, [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3torT77>. Acesso em: 20 set. 2020.

PINHEIRO, Bianca. Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. **Faculdade de Educação UFRJ**, Rio de Janeiro, 11 maio de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3eKAoFx>. Acesso em: 20 set. 2020.

PINHEIRO, Daniele Cabral de Freitas. **Educação sob controle do capital financeiro: o caso do programa nacional do livro didático**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PINHO, Ana. Por dentro da Gera Venture, fundo de educação que tem Jorge Paulo Lemann entre os investidores. **Na Prática**, [S. l.], 22 jul. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3lgmSuh>. Acesso em: 20 set. 2020.

PONTES, Deysiane Farias. **A atuação e a expansão da empresa Kroton Educacional na Educação Básica**. 2020. Tese (Doutorado) em Educação –Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

POR QUE usar o VOA? **VOA Educação**, Rio de Janeiro, [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3bNICuF>. Acesso em: 20 set. 2020.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. *In*: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. (org.) **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 89-112.

QUEM SOMOS. **Somos Educação**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3lvujy9>. Acesso Em: 20 set. 2020.

QUEM visita. **Bett Educar**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2Q8JNwj>. Acesso em: 20 set. 2020.

REALIZAÇÃO. **Aprendendo Sempre**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3bPqoZI>. Acesso em: 20 set. 2020.

RECURSOS digitais precisam estar alinhados à BNCC. **Cieb**, São Paulo, 10 ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3bPAR0X>. Acesso em: 20 set. 2020.

REDES DE ENSINO podem utilizar as empresas públicas de tecnologia para adquirir recursos digitais. **Cieb**, São Paulo, 17 set. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3tnOBMG>. Acesso em: 20 set. 2020.

REIMAGINING Capitalism. **Omidyar Network**, [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/38C8AyY>. Acesso em: 20 set. 2020.

RIZÉRIO, Lara. Ação da Vasta nos EUA supera cautela com Cogna e 4 bancos iniciam recomendação vendo potencial de alta de até 62%. **Infomoney**, [S. l.], 25 ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vr3JuB>. Acesso em: 20 set. 2020.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de. Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 2015, Florianópolis, 2015. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-18. Disponível em: <https://bit.ly/3eNFxfJ>. Acesso em: 20 set. 2020.

RUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. *In*: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda. (org.). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p. 15-70.

SAMOR, Geraldo; VIRI, Natalia. Exclusivo: Cogna prepara IPO da VASTA nos EUA e quer valuation de R\$ 8 bi. **Brazil Jounal**, [S. l.], 21 nov. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/38L2GvL>. Acesso em: 20 set. 2020.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **Formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**: financeirização da educação básica e a (con)formação docente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SANTOS, Maurício Ivan dos. **A proposta de educação para o empreendedorismo do Instituto Empreender Endeavor**: um estudo sobre parceria público-privada. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Paula Santana. **Investimento Social Privado e políticas educacionais**: um olhar sobre organizações brasileiras. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades, São Paulo, 2018.

SEKI, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior**: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SELEÇÃO de Estratégias de Aprendizagem Remota: conheça quais estratégias de aprendizagem remota são mais apropriadas para sua rede de ensino. **Cieb**, São Paulo, [202-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3czoDPx>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, Gisele. Transferência de renda e monetarização das políticas sociais: estratégia de captura do fundo público pelo capital portador de juros. *In*: SALVADOR, Evilásio *et al.* (org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Márcio. M. da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018, 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3eIT9sR>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, Roberto D.; SILVA, Denílson; VASQUES, Rosane. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa. **Revista de Estudos Curriculares**, Minho, v. 9, n. 1, p. 5-23, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3lmwlQV>. Acesso em: 20 set. 2020.

SMART capital: what it is and how to take advantage of it. **Private Investments Network**, [S. l.], 12 jan. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2OmUVFp>. Acesso em: 20 set. 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, mar. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2OE3ITm>. Acesso em: 20 set. 2020.

SOBRE o NIC.br. **NIC.br.**, [S. l.], [2021]. Disponível em: <https://bit.ly/3qTyip0>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SÓCRATES, Tatiana. Plataforma educacional do MEC tem o maior número de acessos dos últimos 12 meses. **Educação Conectada**, Brasília, DF, [2019]. Disponível em: <https://bit.ly/3lleRob>. Acesso em: 20 set. 2020.

TECNOLOGIA para promover qualidade e equidade na Educação Básica. **Cieb**, São Paulo, 10 dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2P0tH79>. Acesso em: 20 set. 2020.

THE INTERCEPT BRASIL. Naomi: Corporações tentam acelerar distopia tech. **Outras Mídias**, [S. l.], 18 maio 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3eL9fC3>. Acesso em: 20 set. 2020.

TODOS pela Educação: independente, plural e decisivo. Movimento Todos pela Educação, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rOk7mq>. Acesso em: 20 set. 2020.

TOSATTI, Nayara Cristine Muller. **Percepções em torno da tecnologia na BNCC**: um estudo a partir das notícias publicadas pela Revista Nova Escola Gestão Escolar. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

TUDO que você precisa saber sobre *startups*. **Abstartups**, São Paulo, 5 jul. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3tiyks9>. Acesso em: 20 set. 2020.

TURMINA, Adriana Cláudia. **Autoajuda nas relações de trabalho**: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

UMA COOPERAÇÃO mutualmente benéfica. **OECD**, [S. l.], maio 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3trR74n>. Acesso em: 20 set. 2020.

VAMOS juntos fazer a diferença? **Geekie Games**, [S. l.], 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3ctK9VG>. Acesso em: 20 set. 2020.

VOA EDUCAÇÃO recebe investimento do Fundo BR Startups. **Microsoft News Center Brasil**, [S. l.], 21 fev. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3vncEx0>. Acesso em: 20 set. 2020.

VOA Educação. **O que você acha de prestigiar as atitudes dos seus alunos com um reforço positivo??** [S. l.], 13 fev. 2020. Instagram, @ voaeducacao. Disponível em: <https://bit.ly/3rMNBz>. Acesso em: 20 set. 2020.

WOLF, Giovana. Fundo BR investe R\$ 800 mil da *startup* VOA Educação. **Estadão**, São Paulo, 6 fev. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3bLl2ym>. Acesso em: 20 set 2020.

XAVIER, Alex. O Voa educação ajuda escolas a mapear e promover as habilidades socioemocionais dos alunos. Entrevista com Tiago Neves, um dos fundadores do Voa Educação. **Projeto Draft**, [S. l.], 15 maio 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3qP63rw>. Acesso em: 20 set. 2020.