



Políticas Educativas na Região Nordeste do Brasil em tempos de Pandemia: oportunidade para Edu-business?

Políticas Educativas en la Región Nordeste de Brasil en tiempos de Pandemia: ¿oportunidad para Edu-business?

**Luciana Leandro da Silva*;
Álvaro Moreira Hypolito**;
Alan Nascimento Rodrigues*****

DOI: 10.5944/reec.42.2023.34308

Recibido: **21 de julio de 2022**

Aceptado: **5 de diciembre de 2022**

* LUCIANA LEANDRO DA SILVA: Profesora de la Unidad Académica de Educación (UAEd) y del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG). Professor at the Department of Education and at the Graduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande. **Datos de contacto:** e-mail: luciana.leandro@professor.ufcg.edu.br .

** ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO: Profesor del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Pelotas. Professor of the Graduate Program in Education at the School of Education at the Federal University of Pelotas. **Datos de contacto:** e-mail: hypolito@ufpel.edu.br .

*** ALAN NASCIMENTO RODRIGUES: Estudiante del curso de Letras de la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG) e investigador del Programa de Iniciación Científica PIBIC/CNPq. Student of the Languages course at the Federal University of Campina Grande (UFCG) and researcher of the Scientific Initiation Program PIBIC/CNPq. **Datos de contacto:** e-mail: alan.nascimento@estudiante.ufcg.edu.br.

Resumo

O estudo busca compreender como políticas similares têm se espalhado e se disseminado por diferentes lugares do mundo com a pandemia, seguindo a lógica do Movimento Global de Reforma Educacional (GERM), processo que se expande no Brasil com fortes acentos neoliberais e empresariais, articulado com interesses neoconservadores. Para isso, analisou-se comparativamente as políticas educativas adotadas nos nove estados da região Nordeste do Brasil no contexto da pandemia da Covid-19, buscando entender os processos de mobilidade de políticas, bem como as influências do setor privado nas decisões tomadas pelas redes públicas. Por meio da etnografia de redes, mapeou-se as ações das Secretarias Estaduais de Educação e os seus principais “parceiros”. Constatou-se o protagonismo da iniciativa privada na condução das políticas adotadas pelos estados, com a oferta de ações formativas para gestores e professores, com o acirramento do controle e monitoramento do trabalho docente, bem como a preocupação com a reorganização curricular por meio do alinhamento dos conteúdos às avaliações externas e à Base Nacional Curricular Comum. Assim, o *edu-business* encara a pandemia como oportunidade para ampliar sua influência sobre a educação pública, de modo que o “novo normal” tende a reafirmar os velhos parâmetros do mercado, ao tempo em que se observa crescimento acelerado das desigualdades.

Palavras-chave: Políticas Educativas; Redes de Influência; Edu-business; Nordeste do Brasil.

Resumen

El estudio busca comprender cómo políticas similares se han difundido y extendido a diferentes partes del mundo con la pandemia, siguiendo la lógica del Movimiento Global para la Reforma Educativa (GERM), un proceso que se expande en Brasil con fuertes acentos neoliberales y empresariales, articulados con intereses neoconservadores. Para ello, analizamos comparativamente las políticas educativas adoptadas en los nueve estados de la región Nordeste de Brasil en el contexto de la pandemia de Covid-19, buscando comprender los procesos de movilidad de políticas, así como las influencias del sector privado sobre las decisiones que toman las instituciones y redes públicas. A través de la etnografía de redes, se mapeó las acciones de las Secretarías de Estado de Educación y sus principales «socios». Se constató el papel del sector privado en la conducción de las políticas adoptadas por los estados, ofreciendo acciones de formación de directivos y docentes, la intensificación del control y seguimiento del trabajo docente, así como la preocupación por la reorganización curricular a través de la adecuación de los contenidos a las evaluaciones a la Base Nacional del Currículo Común. Así, el llamado *edu-business* ve en la pandemia una oportunidad para ampliar su influencia en la educación pública, por lo que la «nueva normalidad» tiende a reafirmar los viejos parámetros del mercado, al mismo tiempo que hay un crecimiento acelerado de las desigualdades.

Palabras clave: Políticas Educativas; Redes de Influência; Edu-business; Nordeste de Brasil.

1. Introdução

Nos últimos dois anos, temos convivido com uma pandemia de proporções globais, que tem escancarado e aprofundado os históricos e estruturais problemas econômicos, sociais e educacionais em todo o mundo. Passados mais de dois anos de inúmeras perdas e retrocessos em todos os níveis - no Brasil alcançamos a triste marca de mais de 688 mil mortos¹ algo que se soma ao aumento da fome e das desigualdades (Oxfam Brasil, 2021), à negação da ciência e dos direitos, entre outros inúmeros retrocessos civilizatórios. Os sistemas de ensino estaduais e municipais buscam retomar o trabalho presencial e recompor os atrasos decorrentes desse período de suspensão das aulas presenciais, que tem causado inúmeros efeitos na vivência escolar, no currículo e no trabalho docente (Oliveira & Pereira Júnior, 2021). Alguns desses efeitos foram observados em outros países latinoamericanos, conforme discussões e resultados de investigações apresentadas em Oliveira, *et al.* (2021a; 2021b), bem como as discussões sobre currículo e trabalho docente durante a pandemia no Brasil e Chile (Hypolito *et al.*, 2021b).

Desde o início da pandemia, notou-se que as orientações mais neoliberais e neoconservadoras advogavam pelo retorno imediato às atividades presenciais e pelo fim do isolamento social. Enquanto isso, grupos progressistas e setores liberais defendiam uma orientação que deveria seguir as análises científicas e epidemiológicas, com o cuidado do isolamento social e outras medidas cuidativas, por vezes, admitindo o trabalho remoto, para que a tragédia não fosse ainda maior. Esses posicionamentos se expressaram na área educacional e, pelo menos, desde o final de 2020 os estados e municípios, por pressão do Ministério da Educação (MEC), têm exigido o retorno imediato das aulas, com a justificativa de que a economia não fosse prejudicada, construindo uma falsa polarização entre “Saúde *versus* Economia”. No entanto, o que se observa é que a tentativa de voltar ao “novo normal” não impediu a tragédia econômica e social que vivenciamos nesse momento, a qual só não foi maior devido às pressões pela vacinação imediata de toda a população.

Apesar do negacionismo e dos ataques à ciência, muitas vezes promovidos pelo próprio governo federal brasileiro, a pressão das sociedades científicas e de outros setores pela vacinação massiva da população permitiu uma queda acentuada no número de casos e mortes em todo o país, especialmente a partir do final de 2021 e início de 2022, de modo que em abril de 2022 registrou-se o menor número de mortes por Covid desde março de 2020.

No campo educacional brasileiro, observou-se que, desde o início da pandemia, medidas vinham sendo tomadas pelos governos para a reabertura dos estabelecimentos comerciais, acompanhadas por pressões de retorno ao ensino presencial, mesmo sem a garantia de segurança sanitária para a comunidade escolar. Ao mesmo tempo, também a pandemia foi aproveitada para reforçar medidas de flexibilização do ensino (remoto e híbrido) o que demonstra, por vezes, a opção por modelos mais enxutos e baratos de ensino, mas que, ao mesmo tempo, aprofundam a dependência das redes públicas com relação ao setor privado. Entendemos, assim, que o momento de enfrentamento da pandemia tem acirrado disputas políticas no contexto da educação pública que vem viabilizando mais fortemente a lógica empresarial nas escolas.

1 Dados oficiais referentes ao dia 18 de novembro de 2022, disponível em <https://covid.saude.gov.br/>

O presente estudo se insere em um projeto mais amplo², que está analisando em nível nacional as políticas educativas adotadas por governos estaduais e municipais no contexto da pandemia, buscando compreender que políticas e soluções têm sido adotadas pelas secretarias de educação mediante a pandemia da Covid-19 e quais interesses e atores estariam envolvidos nessa tomada de decisões.

Partimos do pressuposto de que políticas similares têm se espalhado e se disseminado por diferentes lugares com a pandemia, seguindo a lógica do Movimento global de reforma educacional, também conhecido como GERM (*Global Education Reform Movement*), posto que tal projeto de reforma educativa também se expande no Brasil, com fortes acentos neoliberais e empresariais (Hypolito, 2019). Este movimento, todavia, não é apenas econômico, mas está articulado com interesses neoconservadores que confluem para uma aliança política conservadora (Apple, 2000; 2003) ou, como indica Freitas (2018), uma nova direita com velhas ideias.

A preocupação desta investigação é analisar as políticas educacionais que vêm sendo apresentadas e adotadas pelos nove estados da Região Nordeste do Brasil, não apenas como soluções imediatas, mas também de médio e de longo prazo. Sabe-se que há fortes relações entre essas soluções educativas e as soluções de mercado (Ball, 2014) e que, no Brasil, o ultraliberalismo dominante no governo e o conservadorismo ideológico estabelecido resistem a qualquer alternativa que indique um caminho mais social e igualitário (Rebuá *et al.*, 2020).

Para fins deste texto, optou-se por apresentar o mapeamento das principais políticas adotadas pelas Secretarias Estaduais de Educação e dos seus principais “parceiros” - atores do setor privado que estão exercendo influência nas decisões tomadas pelas redes públicas. Este mapeamento nos permite identificar projetos desenvolvidos, documentos e orientações publicados pelos organismos gestores da educação, que resultam de parcerias com atores do setor privado, o que fica evidenciado por meio de programas e consultorias que esses setores privados desenvolvem junto aos entes públicos de educação. Muitos desses atores privados, por meio de ações de filantropia, programas de consultorias, introdução de plataformas e propostas de ensino e avaliação, influenciam diretamente a formulação de políticas públicas em educação.

O presente artigo estrutura-se do seguinte modo: iniciamos pela apresentação dos procedimentos metodológicos adotados, justificando a opção pela análise de redes no campo educacional e explicando como ocorreu a coleta de informações nos documentos e nas redes sociais das secretarias estaduais e dos demais atores envolvidos nesse processo de formulação da política educacional durante a pandemia. Em seguida, apresenta-se uma caracterização sucinta da Região Nordeste e os contrastes que nela se fazem presentes, por meio de alguns dados e informações recentes sobre o tema. Na sequência, apresenta-se a discussão teórica centrada nos conceitos de neoliberalismo, Nova Gestão Pública e *Edu-business*, para, finalmente, discutir os resultados da pesquisa e proceder a algumas considerações sobre o tema, tendo em vista a necessidade de aprofundamento das análises aqui esboçadas.

² Trata-se do projeto “Docência na Educação Básica em tempos de pandemia”, coordenado pelo Centro de Estudos em Políticas Educativas (CEPE).

2. Procedimentos metodológicos

2.1. A opção pela análise de redes no campo educacional e pela comparação

Para alcançar os objetivos apresentados, a pesquisa procurou aplicar iniciativas de investigação que se baseiam nas teorias de redes políticas de governança (Ball, 2008; 2016; Ball, Thawer, 2018), etnografia de rede (Musso, 2004; Schneider, 2006) e análise de redes no campo educacional (Shiroma, 2011) com o objetivo de alcançar dados que estão muito espalhados, mas que podem ser aglutinados e organizados a partir de elementos constantes em mídias, vídeos, entrevistas on-line, documentos oficiais e entrevistas ao vivo com o uso da internet, quando possível. Conforme Reis e Lunardis-Mendes (2018, p. 164), cabe ao etnógrafo documentar a realidade como ela se apresenta, com todas as suas impurezas, evidenciando as tensões, os dilemas, as ambivalências e os inacabamentos que surgem no lócus observado. Nesse sentido, a presente pesquisa possui caráter qualitativo, descritivo e analítico.

O contexto da pandemia exige cuidados e medidas de distanciamento social e, nesse sentido, tentou-se construir estratégias de coleta de dados que foram eminentemente remotas. Inicialmente, realizou-se uma vasta coleta de informações via Internet para obter documentos oficiais, pronunciamentos e discursos dos secretários de educação, além de notícias, vídeos, blogs e entrevistas divulgadas na mídia e nas redes sociais, de modo a coletar e organizar as informações necessárias para o mapeamento proposto. Nos sites das Secretarias de todos os estados pesquisados foi feito um levantamento das notícias referentes ao enfrentamento da pandemia e das ações implementadas entre março de 2020 e julho de 2021. Nosso foco, portanto, consistiu em analisar documentos publicados pelas Secretarias juntamente com notícias, reportagens, entrevistas divulgadas em sites oficiais, posto que estas buscavam dar publicidade às ações ou iniciativas do poder público em conjunto com as organizações do setor privado. A análise de todo desse corpus documental foi feita tendo por referência as contribuições de Evangelista (2009), a qual trabalha com a ideia de que tais materiais não expressam apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais.

Além disso, analisou-se outras fontes importantes de informação: o Portal do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Seccional Paraíba (UNDIME-PB), bem como de entidades e organizações privadas “parceiras” também analisadas a fim de indicar tendências de mobilidade de políticas e os principais atores interessados ou que tenham influenciado na tomada de decisão por parte das redes de educação da região.

Desse modo, a pesquisa ocorreu, essencialmente, por meio de análise bibliográfica, documental e de informações coletadas em meios digitais, com o emprego de técnicas previstas pela etnografia de redes, identificando similitudes e diferenças entre as políticas educativas adotadas pelos nove estados da região Nordeste. Considera-se que as pesquisas comparadas em políticas educativas devem ir além do aspecto quantitativo ou da mera comparação numérica, considerando os diferentes contextos políticos, econômicos, sociais, culturais e os processos históricos, o que justifica a preocupação em apresentar e caracterizar a região Nordeste, de modo a contextualizar e a situar melhor os aspectos que estão sendo colocados em evidência neste trabalho.

2.2. Breve caracterização da Região Nordeste do Brasil

A região Nordeste foi escolhida como lócus da presente pesquisa por ser onde dois dos autores deste texto trabalham e pesquisam há pelo menos sete anos. Além disso, foi uma divisão viável e necessária dentro do projeto maior que previa estudar cada uma das cinco regiões administrativas do Brasil.

A República Federativa do Brasil possui cerca de 207 milhões de habitantes, sendo que o Nordeste abriga uma população estimada de 57.667.842 (2021) habitantes, caracterizando-se como a segunda região mais populosa, depois do Sudeste.

O Nordeste abriga nove estados da federação: Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE).



Figura 1. Mapa do Brasil: Estados e regiões administrativas. Fonte: <https://www.gestaoeducacional.com.br/mapa-do-brasil-estados-capitais/>

O Brasil é considerado um país continental, por ocupar quase a metade do continente sul-americano, de modo que as diferenças econômicas, sociais, culturais e políticas são bastante significativas dentre as regiões geográficas que compõem o país. De acordo com Oliveira e Clementino (2019), os nove estados do Nordeste são historicamente os que apresentam dados mais preocupantes no que se refere à elevada desigualdade social do país, com repercussões diretas sobre a oferta educativa, situação que vinha se agravando nos últimos anos e que se tornou ainda mais dramática no contexto da pandemia.

Para ilustrar parte desse processo, apresenta-se alguns dados e indicadores mais recentes na tabela a seguir.

Tabela 1.

Dados socioeconômicos e educacionais dos estados do Nordeste, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Estados	População (estimada 2021)	IDH 2010*	Rendimento nominal mensal domiciliar per capita (2021)	IDEB EF Anos Iniciais (2019)	IDEB EF Anos Finais (2019)
Alagoas	3.365.351	0,631	R\$ 777	5,3	4,5
Bahia	14.985.284	0,660	R\$ 843	4,9	3,8
Ceará	9.240.580	0,682	R\$ 881	6,3	5,2
Maranhão	7.153.262	0,639	R\$ 635	4,8	4,0
Paraíba	4.059.905	0,658	R\$ 876	5,0	3,9
Pernambuco	9.674.793	0,673	R\$ 829	5,1	4,5
Piauí	3.289.290	0,646	R\$ 837	5,4	4,6
Rio Grande do Norte	3.560.903	0,684	R\$ 1.109	4,7	3,6
Sergipe	2.338.474	0,665	R\$ 929	4,6	3,6
São Paulo	46.649.132	0,783	R\$ 1.836	6,5	5,2
Rio Grande do Sul	11.466.630	0,746	R\$ 1.787	5,8	4,5

Fonte: IBGE Cidades (Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>). * Não foi possível encontrar esse dado atualizado, devido a não realização do Censo previsto para ocorrer em 2021, por alegada falta de recursos financeiros, pelo Governo brasileiro.

A título de comparação e para se ter uma percepção mais nítida acerca das desigualdades comentadas anteriormente, apresenta-se também os dados relativos aos estados de São Paulo (localizado na região Sudeste do país) e Rio Grande do Sul (região Sul), os quais revelam melhores colocações quando se trata de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do rendimento nominal mensal domiciliar per capita.

Em termos educacionais, a plataforma do IBGE Cidades destaca o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual, mesmo sendo bastante polêmico e controverso, vem sendo utilizado nacionalmente desde 2007 como indicador de qualidade da educação. Apesar de ser bastante limitado, posto que considera apenas duas variáveis (desempenho dos estudantes na avaliação do SAEB e índice de aprovação - fluxo), observa-se que em todos os estados elencados, o IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental é mais baixo do que aquele dos anos iniciais (SILVA, HYPOLITO, 2018).

De acordo com a divisão de competências prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/1996), os estados são responsáveis pela oferta e manutenção do Ensino Fundamental, em especial, dos anos finais e pelo Ensino Médio, considerada a etapa mais desigual da educação básica (Oliveira & Clementino, 2019). Desse modo, os estados têm sob seu encargo etapas da Educação Básica que apresentam desafios muito grandes em termos de qualidade de oferta e que, por conseguinte, demandam mais em termos de políticas educacionais focalizadas. Muito provavelmente, esses desafios, somados à maior capacidade financeira, fazem com que os estados apresentem-se como clientes em potencial para a venda/compra das soluções de mercado que visem melhorar a qualidade dos “serviços educacionais” ofertados.

Além disso, destacam-se alguns dados do Censo Escolar 2021, que mostram maior impacto da pandemia sobre o Ensino Médio, etapa que sofreu as maiores taxas de abandono nesse último período: entre 2020 e 2021 a taxa de abandono no Ensino Médio passou de 2,3% para 5% e no Nordeste o índice ficou acima da média nacional. Assim, questões elementares como a garantia da oferta e da permanência dos alunos nos sistemas de ensino aparecem como desafios e deveriam ser colocados como prioridade na agenda educacional.

Em um país em que o número de novos bilionários cresceu durante a pandemia e em que mais de 33 milhões de pessoas passam fome, entende-se que esses preocupantes indicadores educacionais refletem o agravamento das questões econômicas e sociais que atravessam o Brasil como um todo e que levam tantas crianças e jovens a abandonarem a escola e a partirem em busca de trabalho e renda, algo que, no caso do Nordeste, acaba por ter uma expressão ainda mais nítida, dado que se trata de uma das regiões mais pobres do país, portanto, onde os efeitos da pandemia tendem a perdurar por mais tempo.

3. Fundamentação teórica

Para mapear e compreender as medidas e políticas educativas adotadas pelos estados do Nordeste e os atores e interesses por trás dessas escolhas, buscou-se tecer uma análise acerca das políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e das articulações para viabilizar nos diferentes países e regiões uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (Dale, 2004), em outras palavras, uma agenda global a ser cumprida localmente, por meio da qual tem sido colocado em prática, desde o início dos anos 2000, um intenso Movimento Global de Reforma Educacional (GERM), articulado em torno de três princípios: padrões, descentralização e *accountability* (Verger *et al.* 2018).

Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, mas uma racionalidade que opera segundo mecanismos normativos que “[...] influenciam o mundo inteiro, estabelecendo a lógica do capital por todas as relações sociais em todas as esferas da vida” (Dardot & Laval, 2016, p. 7). Segundo os autores, o neoliberalismo não atua somente no nível das relações políticas, sociais e econômicas, mas age e opera na própria subjetivação de seus ideais nos indivíduos; assim, mais do que gerar danos às esferas sociais e organizações democráticas, o neoliberalismo vai ao limite do que pode como projeto. Compreendê-lo significa analisar suas diferentes formas e reformulações enquanto busca superar as crises engendradas pelo próprio sistema capitalista.

Conforme Shiroma *et al.* (2002), é próprio do Estado moderno que se encarrega de expressar as estratégias e interesses capitalistas para, assim, “assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social” (p. 9). Assim sendo, a análise das políticas sociais, que são fruto das lutas e disputas entre grupos e classes sociais, não deve deixar de observar as mudanças no sistema capitalista, bem como os processos antagônicos e complexos em que os distintos interesses se confrontam.

De acordo com Peroni (2000, 2018), no processo de reforma do papel do Estado brasileiro nos anos 1990, já estavam previstas algumas estratégias que visavam a diminuição das responsabilidades do Estado sobre as políticas sociais, permitindo a entrada de novos atores nesse campo, por meio de estratégias como a privatização, a publicização e a terceirização, as quais se caracterizam pela transferência de atribuições do Estado para a iniciativa privada ou para a chamada “sociedade civil”. Assim, tem-se intensificado as chamadas Parcerias Público-Privadas (PPP) na educação e a lógica do Estado avaliador, empenhado em criar metas e medir resultados, baseado no modelo da empresa privada.

Esse movimento está associado à implantação da Nova Gestão Pública (NGP), com base nos princípios gerenciais de mercado, que sob o argumento da necessidade de modernização do Estado segundo estratégias de focalização, racionalização e descentralização, admite e legitima a entrada de novos atores que passam a “participar” direta e indiretamente da gestão pública, sob o pretexto de maior eficácia e transparência, já que várias atribuições deixam de ser entendidas como atividades exclusivas do Estado.

Assim, a análise das políticas e da ação estatal não pode ser compreendida sem considerar o emaranhado de agentes (públicos ou não) que se influenciam mutuamente, em sintonia com as políticas e ações locais e globais (Shiroma, 2011; Ball, 2004, 2005, 2014). Entende-se que o setor público está cada vez mais relacionado a uma rede de atores privados e filantrópicos que modificam a dinâmica e a identidade da coisa pública a partir de suas microrrelações e de seus “microespaços”, sem, contudo, perder o contato com articulações de interesses mais amplos de empreendedores e reformadores da educação e com as novas finanças dos negócios globais em educação (Ball, 2014).

Para Ball (2014) e Shiroma (2011) trata-se do projeto de enraizamento neoliberal que ocorre na relação entre empresas (internacionais, nacionais e locais), políticas e Estado-Nação, configurando ações em redes sociais de políticas na educação que se proliferam, com atores denominados na literatura como *think tanks*. Nesse sentido, a análise da política educacional deve considerar a amplitude dos interesses que essas relações revelam, devendo “ampliar sua esfera de ação além do estado e do papel das agências multilaterais e organizações não-governamentais, para incluir práticas de negócios transnacionais” (Ball, 2014, p. 155).

Em relação à política educacional global, Ball (2014) se debruça sobre aspectos que, segundo ele, são quase totalmente ignorados pela literatura sobre transferência e mobilidade de políticas, buscando compreender “o papel da própria política como oportunidade de lucro para *edu-business* globais”, o que envolve a venda, a nova filantropia e a “doação de políticas e de serviços educacionais, bem como a participação dessas empresas nas comunidades de política educacional nacional e internacional e no trabalho de mobilidade política” (idem, p.155).

Assim, tais atores privados têm elaborado orientações e programas que visam melhorar a qualidade e eficiência dos serviços educacionais ofertados, aumentando os níveis de participação sem aumentos consideráveis nos seus custos, assim como têm implementado ações de monitoramento e avaliação no estabelecimento de políticas (Shiroma, 2011).

A junção de diversos atores públicos e privados configuram redes de influência, as quais estão atreladas à noção de governança em rede e que compreende que as funções públicas não se fazem apenas no âmbito do Estado; ou seja, trata-se de uma “governança sem governo” que secundariza o papel do Estado e que se constitui a partir de um nó de redes entre Estado e parceiros privados, “assim, argumenta-se que Estado e organizações da Sociedade Civil atuam juntos na governança constituindo redes de políticas públicas” (Shirom & Evangelista, 2014, p. 21). Modifica-se a composição do Estado que abarca setores da Sociedade Civil, muitos deles empresariais e que visam a manutenção do consenso social para manutenção dos seus interesses.

A apropriação do espaço educacional pelo “Terceiro Setor” vai além dos discursos ideológicos que podem ser reproduzidos por gestores e professores. As redes de governança, modos sutis de governança (*soft governance*), se constituem como comunidades que trocam informações, participam do processo político, disseminam e “validam novos discursos políticos e viabilizam novas formas de influência política” (Ball, 2008,

p. 747, apud Shiroma & Evangelista, 2014, p. 30). Compreender essas redes sociais de governança é tentar observar as intensas relações que elas criam através das leis, regulamentações e dessa relação dos diferentes agentes, públicos, privados, híbridos que se incorporam em torno de uma ideologia e de um projeto político comum.

No contexto dessas relações complexas entre público e privado, as mudanças vão desde a cultura profissional do trabalhador da educação e que se enraíza no gerencialismo e na performatividade (Ball, 2005), passando também pela perspectiva ética da ação profissional que passa a ser baseada, substancialmente, nas metas por desempenho. Assim, essas empresas alcançam outro patamar e se colocam como alternativa para a educação dos estados, por meio das próprias políticas educacionais implementadas, induzindo processos de mobilidade e transferência dessas políticas.

É preciso, pois, observar como empresários, reformadores da educação têm interferido na formulação de políticas educacionais; colocam-se como “uma nova elite de especialistas” que estão dispostos não somente a vender materiais didáticos, cursos de formação de professores e dar qualquer outro tipo de suporte pedagógico, mas também como “resolvedores dos problemas” das políticas. Trata-se, portanto, de uma modalidade complexa de privatização que, para Ball (2014), faz-se mediante mudanças na organização do setor público, com a introdução de novas formas de organização do estado (governança, gerencialismo, desempenho, metas e resultados), privatização do próprio estado e a incidência dos serviços públicos sob os interesses da iniciativa privada, com a mercantilização desses serviços sob a ótica do lucro.

4. Resultados e discussões

Desde que o primeiro caso de Covid-19 foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020 no Brasil, várias medidas em âmbito federal, estadual e municipal passaram a ser adotadas como forma de evitar a proliferação da epidemia, ainda que o Governo Federal tenha menosprezado a gravidade da situação desde o seu início. Dentre as medidas tomadas, o Congresso Nacional editou o Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020, “reconhecendo o estado de calamidade pública” até o dia 31 de dezembro de 2020. Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Para evitar a proliferação dos contágios, medidas sanitárias foram adotadas, como a restrição da circulação de pessoas e o isolamento social; assim, fez-se necessário o fechamento das escolas, algo que tem sido objeto de muita preocupação e de muitas controvérsias, devido aos “atrasos” que isso poderia ocasionar no desenvolvimento das novas gerações e dado o baixo percentual de acesso aos meios eletrônicos e à internet por boa parte da população para poder continuar a escolarização de forma remota.

Além disso, uma pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) apontou que quase 90% dos professores não tinham experiências com aulas remotas antes da pandemia e que 42% não possuíam formação para tal. Isso deixou evidente a precariedade da Educação Básica no país, bem como o favorecimento de didáticas e plataformas de modo improvisado, isso sem contar o aumento da jornada de trabalho dos professores, pois muitos passaram a ficar mais de 10 horas diárias disponíveis aos alunos, sem nenhuma contrapartida salarial pelas horas extra de trabalho ou pelo uso de celulares, *notebook*, internet custeados, na maioria das vezes, pelos próprios docentes.

Entre as ações que perpassam as diferentes políticas oficiais nacionais encaminhadas no período de março de 2020 a julho 2021, estavam a flexibilização do sistema educacional para possibilitar o uso intensivo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino, mesmo havendo um recorrente apelo para a retomada das aulas presenciais, tal como se apresenta na Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Tal documento tratava acerca das orientações para o retorno gradual das aulas, deixando a cargo das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a competência e responsabilidade para definirem medidas de retorno às aulas, bem como para oferecer atividades não presenciais e/ou de ensino flexível híbrido no retorno gradual às aulas presenciais, respeitando os protocolos sanitários locais, considerando os diferentes impactos e tendências da pandemia. Essa Resolução admitia diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, tais como a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um *continuum curricular* de 2 (duas) séries ou anos escolares contínuos, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas dos respectivos sistemas de ensino.

O documento admitia, ainda, o uso de atividades *on-line* síncronas e assíncronas; atividades de avaliação *on-line* ou por meio de material impresso entregue a partir do período de suspensão das aulas presenciais e a utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.). Estimulava-se também a criação de um sistema de monitoramento das atividades não presenciais sob a orientação da instituição, do corpo docente e dos pais ou responsáveis, quando possível, fazendo com que professores e professoras passassem a ter que registrar em planilhas todas ações a serem realizadas para as atividades remotas. Entende-se, assim, que houve um acirramento dos mecanismos de controle do trabalho docente e maior responsabilização, uma vez que as avaliações externas, em muitos dos estados do Nordeste, deveriam ser realizadas até o final do ano de 2021. Tais documentos previam ainda o uso de diferentes plataformas, tais como: TV aberta, rádio, plataforma digitais, videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros.

Vale destacar que o “ensino híbrido”³ aparece pela primeira vez neste contexto de pandemia no Parecer CNE/CP n.11 de 07 de julho de 2020, o qual, dentre outras medidas, recomenda “a flexibilização dos materiais e recursos pedagógicos; ênfase no ensino híbrido e o aprendizado com base em competências de acordo com as indicações da BNCC” (Parecer n. 11, de 07 de jul. 2020, p. 21). Isso acabou sendo elemento indutor do que viria a ser adotado por todos os estados da Região Nordeste.

Entre as ações indicadas, estava a chamada “flexibilização”, que poderia ocorrer de diferentes formas: a flexibilização do currículo que deveria se voltar para as chamadas “áreas curriculares essenciais e vinculadas a problemas da vida real por meio da aprendizagem baseada em projetos” e do “replanejamento curricular considerando o contínuo curricular 2020-2021-2022” (Parecer CNE/CP n. 19, 8 de dez. de 2020, p. 100).

A Resolução CNE/CP n. 2/2021 indicava que as aulas presenciais deveriam observar os seguintes elementos: Flexibilidade e adaptabilidade; equidade para além das tecnologias, além da ideia de que o aprendizado totalmente remoto não seria “um substituto

3 O Ensino Híbrido (Blended Learning) tem sido introduzido de forma oportunista sem a devida discussão de suas implicações para o ensino e para o trabalho docente, como se fosse tão somente a mistura de ensino presencial com ensino remoto, e uma metodologia neotecnicista complexa, sobre isso ver Hypolito (2021).

para sempre”. O documento afirmava que a aprendizagem digital, provavelmente, “complementará a educação presencial nos próximos anos, mas o contato presencial continua sendo incomparável” (Resolução CNE/CP, de 5 de ago. 2021, p. 7). Assim, projetava-se que o ensino híbrido, indicado no referido documento, pudesse, de alguma forma, permanecer no contexto educacional no pós-pandemia.

Por meio da análise de documentos publicados pelas Secretarias Estaduais de Educação dos nove Estados da Região Nordeste, percebeu-se que os estados seguiram, em grande medida, as diretrizes emanadas pelo CNE e pelo MEC, prevendo a necessária continuidade entre os anos 2020-2021, a organização do ensino em uma espécie de “Ciclo Emergencial” com o propósito de superar a fragmentação dos processos de ensino e aprendizagem evitando a ruptura da proposta curricular, reunindo em continuum curricular com o ano subsequente, diante da impossibilidade de concluir com êxito o ano letivo de 2020. A avaliação da aprendizagem deveria ser qualitativa, diagnóstica e formativa, de modo que o estudante pudesse ser avaliado não apenas em termos quantitativos, mas considerando-se sua evolução em competências e habilidades que compõem as especificidades das etapas e modalidades da Educação Básica. As escolas deveriam elaborar planos de ação para zelar pelo direito à aprendizagem, tal como indicado em documentos estaduais e na BNCC. Vale ressaltar que, mesmo antes da pandemia, muitos atores privados já estavam influenciando as políticas educacionais em âmbito nacional e local e, em se tratando especificamente da BNCC, é preciso lembrar do protagonismo da Fundação Lemann, que trabalhou intensamente por construir um “consenso por filantropia”, configurando-se como a maior patrocinadora do processo de aprovação da BNCC no país, tal como indicado pela pesquisa realizada por Avelar e Ball (2019) e Tarlau e Moeller (2020).

Alguns estados como Sergipe, Rio Grande do Norte, Piauí, Ceará e Paraíba previam disponibilizar às escolas plataformas de apoio à realização das atividades avaliativas, bem como as devolutivas pedagógicas dos resultados, com destaque para as plataformas Foco Escola - que reúne, organiza e articula dados relacionados às avaliações diagnósticas e externas de larga escala, indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e os resultados da Avaliação Diagnóstica do Ensino Médio (2020 e 2021) - e Aprova Brasil (Avaliações Diagnósticas do 1º ao 9º ano do EF), que apontam para as habilidades em que os estudantes tiveram maior defasagem. As escolas poderiam ter, assim, um sistema de monitoramento e acompanhamento próprio.

Os documentos versavam também acerca da ideia de que o planejamento das ações pedagógicas deveria estar alinhado com os componentes curriculares, de modo que não houvesse sobrecarga de atividades para os estudantes. Os estudantes e professores poderiam contar ainda com canais no *Youtube* e com transmissão de conteúdos via *podcast*, rádios, aplicativos dos mais variados e com diferentes funções que vão desde a entrega de conteúdos e atividades *on-line* e *off-line*, até o monitoramento da doença nas escolas. Muitos estados apostaram pela propagação de conteúdos pela televisão aberta e por meio de plataformas digitais, muitas delas pertencentes à iniciativa privada (tais como a Band TV e diferentes tevês locais, filiais da TV Globo, SBT, etc.). Essas e outras medidas foram sendo adotadas em praticamente todos os Estados da região Nordeste.

As “novas demandas” educacionais surgidas ao longo desse período de calamidade ocasionado pela pandemia, fez com que muitos estados abrissem as portas ou aprofundassem suas relações com o setor privado. Durante a coleta de dados, constatou-se que as

Secretarias de Educação vinham recebendo amplo apoio de diferentes empresas e entidades ditas parceiras que estavam colaborando na elaboração de um “Currículo Priorizado”, que priorizava as habilidades essenciais de cada ano dos Ensinos Fundamental e Médio. Por meio de buscas realizadas nos sites oficiais das Secretarias Estaduais de Educação, em *sites* de notícias e diferentes plataformas digitais e portais de informações ligados aos mais diferentes agentes privados que, direta ou indiretamente, têm exercido algum tipo de influência nas políticas e questões de interesse da educação pública brasileira, foi possível observar que as redes públicas de ensino têm estabelecido ou fortalecido suas relações com empresas e organizações de natureza privada, as quais vêm participando efetivamente da elaboração e execução de políticas, sob o argumento de oferecer “suporte pedagógico” para o replanejamento docente.

Desde o início de 2021 até o último período de coleta dos dados para a presente pesquisa, observou-se que os estados estavam preocupados em elaborar estratégias para garantir o retorno das aulas presenciais, com forte apelo ao ensino híbrido, mesmo sabendo das inúmeras dificuldades de acesso das famílias aos meios digitais em um país em que equipamentos e internet possuem um custo bastante elevado. Esse retorno gradual também foi patrocinado por empresas e organizações, muitas delas diretamente interessadas nesse processo de implantação do chamado “ensino híbrido”.

Diante disso, observou-se que existe forte influência das empresas privadas tanto no discurso proferido pela grande mídia de retorno das aulas e abertura das escolas, como na elaboração das políticas e diretrizes que vinham sendo tomadas como apoio pelos estados. Nesses documentos são encontradas ideias como: a busca ativa dos estudantes; ampliação da jornada diária nas escolas; reposição de aulas utilizando sábados letivos; reposição de aulas em turnos alternativos, como o noturno; prorrogação dos calendários de atividades para o período de recesso ou para o ano seguinte; revisão dos objetivos de aprendizagem para o ano letivo em curso, com compensação a ser realizada no ano seguinte e treinamento de professores para lidar com problemas psicológicos e mentais dos estudantes (Todos pela Educação, 2020; Instituto Unibanco, 2020; Instituto Ayrton Senna, 2020).

A partir da análise dos manuais e documentos divulgados por essas organizações e empresas, foi possível notar que estas atuam desde a oferta de suporte para ação pedagógica dos professores e gestores, passando pela oferta de formação desses sujeitos, uma vez que muitos dos encontros de discussão sobre o retorno às aulas presenciais, ou sobre iniciativas de como lidar com o ensino remoto, foram assessorados por agentes ligados a institutos e fundações privadas, notadamente Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho. Isso aparece especialmente nas notícias e reportagens divulgadas pelas Secretarias Estaduais de Educação. Nesse sentido, identificamos com esses exemplos parte daquilo que Ball chama de mobilidade de políticas, o que nos indica que as políticas globais de educação, indicadas pelo GERM, podem ser identificadas como uma migração de políticas, mesmo que traduzidas para o contexto local. Tais políticas estão presentes não apenas no período de suspensão das aulas presenciais, mas também na elaboração de estratégias e na organização do retorno às aulas presenciais, posto que em muitos dos documentos publicados constam diretrizes elaboradas, divulgadas e incentivadas pela iniciativa privada.

No quadro a seguir, apresenta-se algumas das empresas e organizações mais citadas e mencionadas nos documentos e materiais pesquisados nos diferentes estados da região Nordeste:

Quadro 1.

Empresas, organizações e entidades de natureza privada influentes nas políticas adotadas pelos estados da região Nordeste entre março 2020 a julho 2021.

Empresas/Organizações	Estados (*)								
	BA	SE	AL	PE	PB	RN	CE	PI	MA
Associação Bem Comum			X				X		X
Centro de Referência em Educação Integral	X		X						
Fundação Getúlio Vargas	X		X		X	X	X	X	X
Fundação Lemann	X	X	X	X	X	X	X		X
Fundação Roberto Marinho	X	X	X	X			X		
Fundação Santillana/Moderna		X						X	
Fundação Telefônica Vivo	X	X	X	X					
Google	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Instituto Aliança	X						X		
Instituto Ayrton Senna			X				X	X	
Instituto Natura		X	X	X	X	X		X	X
Instituto Paramitas	X	X		X			X		
Instituto Sonho Grande		X	X	X	X				X
Itaú Social	X							X	X
La Caixa (Escola Digital)		X	X	X	X	X			X
Todos pela Educação	X								X

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados coletados na pesquisa. (*) Siglas dos Estados da Região Nordeste, a saber: BA - Bahia; SE - Sergipe; AL - Alagoas; PE - Pernambuco; RN - Rio Grande do Norte; CE - Ceará; PI - Piauí; MA - Maranhão.

No quadro optou-se por destacar aquelas empresas e organizações de caráter privado presentes em mais de um estado, mas, ao longo da pesquisa, foram mapeadas mais de 40 organizações de caráter privado e/ou filantrópico presentes em pelo menos um dos estados do Nordeste. Cada uma dessas empresas, organizações e associações oferta um tipo de serviço específico e possui uma determinada forma de influência, o que revela o aprofundamento de relações dos diferentes estados da região Nordeste com a iniciativa privada no estabelecimento de medidas para “solucionar” os problemas da educação.

É importante destacar que há a atuação de organizações e agentes públicos também, como: Consórcio Nordeste, Instituto Anísio Teixeira da Bahia, professores da rede estadual, universidades públicas, Undime, Consed, CNE, entre outras, ainda que, muitas dessas organizações também acabam por assumir ações que, em grande medida, reproduzem a lógica do setor privado.

Para concluir, no Parecer CNE/CP nº 6 de 6 de julho de 2021 indica-se como perspectiva para a educação nos próximos anos, os ensinamentos remoto e híbrido, além da necessidade de atividades voltadas para a formação de professores e gestores. Assim, fica fortalecida a

visão de que a tecnologia, o ensino híbrido e as atividades remotas são aliados eficientes no processo de recuperação da educação dos discentes, como forma de suprir as lacunas provocadas pela pandemia e que esses elementos devem orientar as próximas ações no sentido de adotar currículos cada vez mais priorizados, avaliações diagnósticas em período menores e ações formativas permanentes.

5. Considerações Finais

Os resultados da pesquisa apontam, entre outros elementos, para uma maior aproximação ou aprofundamento das relações entre as redes estaduais e a iniciativa privada, a qual tem aproveitado esse momento de grave crise sanitária, política, econômica e social para oferecer diferentes serviços, cursos e plataformas de apoio a professores, gestores e alunos. Mesmo sabendo que, em muitos casos, essas relações existiam desde antes da pandemia, entende-se que houve maior abertura e influência do setor privado sobre as decisões tomadas nesse período, sobretudo diante da busca de soluções emergenciais.

As informações coletadas no período de março 2020 a julho 2021 indicam que a educação brasileira, no contexto pandêmico, tem vivenciado um momento de flexibilização curricular e tem fomentado políticas públicas que admitem com maior ênfase o uso de tecnologias da informação. Porém, professores, gestores, seguem no dilema do “adaptar-se” a condições de trabalho precárias, jornadas alongadas e aumento do controle do trabalho docente em que se tem que prestar conta das aulas remotas realizadas por meio do preenchimento de diferentes formulários (as chamadas evidências). Essas políticas abriram mais espaço para uma gama enorme de interessados em oferecer algum tipo de saída para o problema do ensino remoto no período da pandemia.

Dessa forma, intensificam-se os apelos da racionalidade neoliberal, especialmente, por meio das parcerias público-privadas e pela influência de atores com fortes interesses econômicos (Dardot; Laval, 2016), que estão mobilizados para intervir nesse contexto, em que as escolas e seus profissionais estão preocupados em dar continuidade ao ano letivo escolar e a cumprirem a carga horária mínima anual exigida pelas secretarias de educação. Nesse momento, esses setores mobilizam-se a fim de incentivar o uso de serviços e plataformas educacionais em um mercado aparentemente muito promissor.

É possível perceber que a pandemia acelerou o processo de tomada do espaço público pela iniciativa privada e tem intensificado o processo de privatização das instituições de ensino, no sentido de uma recalibração organizacional que se traduz no que Ball (2014) chama de “varejo de soluções políticas” e “melhoria” para as escolas. Isso altera diretamente o cotidiano da vida escolar, seu ensino e relações sociais por meio da adoção de soluções empresariais, incluindo a venda de formação continuada, consultoria, apoio, “melhoria”, serviços de gestão, bem como por meio de uma ampla oferta de serviços técnicos variados.

A partir da análise dos dados coletados, é possível afirmar que houve mobilidade de políticas via filantropia empresarial, algo que ocorre quando há a privatização por meio da transferência de ideias empresariais que passam a “proliferar” e a “contagiar” o modo de organização do trabalho pedagógico e a gestão das escolas. Pelo visto, a pandemia têm sido uma boa oportunidade para o *edu-business* e para o aprofundamento de medidas gerenciais na educação pública dos diferentes estados da região.

Nesse sentido, é possível afirmar que as tendências de mobilidade têm ocorrido na medida em que os estados estão em contato com diferentes agentes privados: e que essas

políticas são resultado da influência mútua que ocorre entre as empresas e os atores que representam o setor público nos diferentes estados. Uma das características com as quais as políticas educacionais vêm sendo construídas, é o forte apelo ao neotecnicismo em que a educação somente discute “o como fazer” e, muitas vezes, de modo simplista, deixando de lado uma abordagem em que se pense as finalidades da educação ou em que seus aspectos políticos sejam problematizados. As perspectivas de transição para o momento pós-pandêmico reafirmam uma abordagem de ensino “híbrido”, na qual tem se fortalecido uma visão de educação muito mais próxima dos interesses de grupos empresariais, desejosos de fazer do campo educacional um ambiente mais propício para as “soluções de mercado”, em lugar de promover uma educação que permita uma análise crítica e aprofundada da realidade que nos cerca.

Os resultados a que chegamos permitem afirmar que as principais políticas adotadas e implementadas na região Nordeste do Brasil no contexto da pandemia foram pensadas de modo a “flexibilizar” a utilização de formas de ensino com o uso de algum tipo de tecnologia; as políticas e estratégias adotadas pelas Secretarias Estaduais de Educação da região Nordeste e os encaminhamentos para o ano letivo, à adoção de atividades remotas ou de EAD, previsão de retomada das atividades presenciais, dentre outras medidas, tem fortalecido um modelo regrado/delimitado (controle do conteúdo e da forma) de ensino em que os professores devem cumprir modelos prontos de aulas, adotando as chamadas “boas” técnicas e práticas que esses agentes privados oferecem como inovadoras e eficazes. Isso favorece o aprofundamento da padronização do ensino e das avaliações, bem como o cumprimento (ir)restrito dos chamados “direitos de aprendizagem” prescritos pela BNCC, admitindo inclusive a redução do que já havia sido reduzido antes, mediante o chamado “currículo priorizado”.

Por fim, ressalta-se que as informações coletadas provinham de fontes oficiais, o que indica, portanto, a visão oficial sobre as políticas implementadas, a qual, em muitos momentos, tendia a normalizar a situação de pandemia, sem tocar nos aspectos que versavam sobre o modo como os professores e demais profissionais da educação recebiam tais medidas e normativas. Desse modo, os desafios e problemas reais decorrentes da implementação dessas políticas pouco aparecem nos documentos e nas matérias analisadas. Assim, a pesquisa realizada até aqui nos permitiu ter uma visão ampla das políticas educacionais implantadas durante a pandemia e não necessariamente uma visão aprofundada acerca das repercussões, resistências e contradições ocorridas no âmbito cada estado, algo que outra pesquisa, com maior envergadura, certamente, precisará dar conta.

6. Referências Bibliográficas

- Apple, M. W. (2000). *Política cultural e educação*. Cortez.
- Apple, M. W. (2003). *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Avelar, M.; Ball, S. J. (2019). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 64, 65–73.
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado de bem-estar social. *Educ. Soc., Campinas*, 25, (89), 1105-1126, Set./Dez.

- Ball, S. J.(2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (126), 539-564, set./dez.
- Ball, S. J. (2008). New philanthropy, new networks and new governance in education. *Political Studies*, 56 (4), 747-765.
- Ball, S. J. (2014) *Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Editora UEPG.
- Ball, S. J. (2016): Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities, *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2015.1122232
- Ball, S. J.; Thawer, S. (2018). Nodes, Pipelines, and Policy Mobility The Assembling of an Education Shadow State in India. In: Saltman, Kenneth; Means, Alexander J. *The Wiley Handbook of Global Educational Reform*, 71-86. <https://doi.org/10.1002/9781119082316.ch4>
- Batista, T. C. S.; Lima, D. C. B. P. (2021) *O lugar das TIC nos atos normativos federais para a Educação Básica no Brasil: percurso e concepções*. file:///C:/Users/nc/Downloads/7886-Texto%20do%20artigo-23187-1-10-20161214.pdf.
- Dardot, P.; Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. Boitempo.
- Evangelista, O. (2009) Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. <http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>
- Freitas, L. C. (2018). *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.
- Hypolito, A. M. (2021). *A Agenda Neoliberal em Educação*. <https://www.youtube.com/watch?v=xBDnQo6tpX4>
- Hypolito, A. M. (2019). BNCC, Agenda Global e Formação Docente. *Retratos Da Escola*, 13(25), 187–201. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>
- Hypolito, A. M., Campos-Martinez, J., & Cunha, M. A. (2021b) Curriculum, Pandemia y Trabajo Docente. In Oliveira, D.A. Pereira Jr, E. & Clementino, A. M. (orgs.) (2021b). *Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado*. Brasília/DF: IEAL/CNTE/Red Estrado.
- Instituto Ayrton Senna. Competências Socioemocionais para Contextos de Crise: informações, estratégias e práticas para famílias e educadores desenvolverem habilidades socioemocionais na educação durante a crise da pandemia da Covid-19. <https://fundacaolemann.org.br/>.
- Lei nº 14.040, de 11 de agosto de 2020. (2020, 19 de agosto)* Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Presidência da República. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>

- Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.* (2020, 19 de agosto). Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm
- Martins, E. M. (2016). *Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Lamparina.
- Musso, P. (2004). *A filosofia da rede*. In: *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Organizador André Parente, Sulina.
- Oliveira, A. (2013). Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? *Revista FAEEBA*, Salvador, 22 (40), 69-82.
- Oliveira, D. A., Pereira Jr, E., & Clementino, A. M. (orgs.) (2021a). Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana. Brasília/DF: IEAL/CNTE/Red Estrado. <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/10/Ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>
- Oliveira, D. A. Pereira Jr, E. & Clementino, A. M. (orgs.) (2021b). Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado. Brasília/DF: IEAL/CNTE/Red Estrado. https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/10/Ebook-1-trabajo_docente_pandemia_AL_analisis_web.pdf
- Oliveira, D. A.; Pereira Junior, E. A. (2021). Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Retratos Da Escola*, 14(30), 719–734. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>
- Oxfam Brasil (2021). Relatório O vírus da desigualdade 2021. Disponível em: <https://materiais.oxfam.org.br/o-virus-da-desigualdade>.
- Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020. (2020, 7 de julho). Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Presidência da República. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>
- Parecer CNE/CP nº 19, de 8 de dezembro de 2020. (2020, 10 de dezembro) Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Presidência da República. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file>
- Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. (2020, 1 de junho)*. 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. Presidência da República. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>

- Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020.* (2020, 11 de dezembro) Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Presidência da República. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-002-2020-12-10.pdf>
- Peroni, V. M. V. (2018). Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem Fronteiras*, 18 (1), 212-238, jan./abr.
- Peroni, V. M. V. (2000). *O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 23, Goiânia, 2000, Anais, Goiânia: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, [s.d.], p. 51-68.
- Rebuá, E.; Costa, R.; Gomes, R. L. R.; Chabalgoity, D. (2020). *Neofascismo e educação: reflexões críticas sobre o avanço do conservadorismo no Brasil*. Mórula Editorial.
- Reis, V.; Lunardis-Mendes, G. M. (2018). O registro do etnógrafo: reflexões sobre a prática etnográfica educacional. *Revista Contemporânea de Educação*, 13, (26), jan/abr.
- Schneider, V. (2006). Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. *Civitas: Revista De Ciências Sociais*, 5(1), 29–58.
- Shiroma, E. O.; Evangelista, O. (2014). Estado, Capital e educação: reflexão sobre hegemonia e redes de governança. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, 4 (11), 21-38, mai./ago.
- Shiroma, E. O; Moraes, M.M.; & Evangelista, O. (2002). *Política Educacional*. DP&A Editora.
- Silva, L. L.; Hypolito, A. M. (2018). Avaliação, Estado e regulação: Repercussões da Prova Brasil na (con)formação dos profissionais e no gerencialismo nas escolas. *Arquivos Analíticos De Políticas Educativas*, 26, 128. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3710>
- Shiroma, E. O. (2011). Redes Sociais e hegemonia. In.: *Políticas para a Educação: análises e apontamentos* / Mário Luiz Neves de Azevedo, Ângela Mara de Barros Lara (organizadores); prefácio Afrânio Mendes Catani. Maringá: Eduem.
- Tarlau, R.; Moeller, K. (2020). O Consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, 20 (2), p. 553-603, maio/ago.
- Todos Pela Educação (2020). *Nota Técnica: Retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da covid-19*. Maio.
- Unesco (2021). *Declaração da Reunião Mundial de Educação 2020*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374704_por

Unibanco (2020). *Educação e Coronavírus – Reabertura das escolas – parte 1*. Vozes da Educação.

Verger, A.; Parcerisa, L.; Fontdevila, C. (2018). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71 (01), 1-26. DOI:10.1080/00131911.2019.1522045