

A figura do “(novo) filantropismo empresarial” na
“(nova) narrativa” do currículo da escola pública*

The figure of “(new) corporate philanthropism”
in the “(new) narrative”
of the public-school curriculum

Maria Helena Damião

Maria Helena Damião**

Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20),
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
ORCID: 0000-0002-3324-4074

https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_1

* Estudo enquadrado no projeto/rede *O currículo escolar na contemporaneidade: das orientações/recomendações internacionais à legitimação nacional e local – identificação e discussão das suas bases*, em curso no Grupo Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra (CEIS20).

** Doutorada em Ciências da Educação na especialidade de *Análise e Organização do Ensino*, membro integrado no Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra (CEIS20) e professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da mesma Universidade. Endereço: hdamiao@fpce.uc.pt.

A FIGURA DO
“(NOVO) FILANTROPISMO
EMPRESARIAL”
NA “(NOVA)
NARRATIVA” DO
CURRÍCULO
DA ESCOLA PÚBLICA

Na “narrativa global” da educação escolar destaca-se a figura do “novo filantropismo empresarial”, tanto na concepção como no desenvolvimento do currículo. No presente artigo dá-se a conhecer a presença desta figura em orientações supranacionais e, com base em análises recentes, aflora-se a discussão das atribuições educativas do Estado.

Palavras-chave: Escola pública; Narrativa global da educação; Currículo escolar; Novo filantropismo empresarial.

THE FIGURE OF “(NEW)
CORPORATE
PHILANTHROPISM”
IN THE
“(NEW) NARRATIVE”
OF THE PUBLIC-SCHOOL
CURRICULUM

The figure of “new corporate philanthropism” stands out in the “global narrative” of education, both in curriculum conception and development. In this paper, this figure’s presence is shown in supranational organizations and in national directives. In addition, based on recent analysis, we touch upon the discussion of the educational attributions of the State:

Keywords: Public-school; Global narrative of education; School curriculum; New corporate philanthropism.

PORTRAIT DE LA «(NOU-
VELLE) PHILANTHROPIE
ENTREPRENEURIALE» DANS
LE «(NOUVEAU) RAPPORT»
DU PROGRAMME
D’ENSEIGNEMENT DE
L’ÉCOLE PUBLIQUE

Dans le “rapport global” de l’éducation scolaire, l’image de la “nouvelle philanthropie d’entreprise” est mise en relief, aussi bien dans la conception du curriculum que dans son développement. Cet article signale sa présence dans plusieurs lignes directrices supranationales et fait une approche aux attributions éducatives de l’État ayant pour fondement quelques analyses récentes.

Mots clés: École publique; Récit global de l’éducation; Curricula scolaires; Nouveau mécénat d’entreprise.

Mots clés: École publique; Récit global de l’éducation; Curricula scolaire; Nouveau philanthropisme d’entreprise.

“Quando (...) um conjunto de empresas e empresários se uniu para dar um contributo no combate ao insucesso escolar, todos estavam longe de adivinhar que este desafio se iria tornar tão mais importante na sociedade portuguesa. Consciente de que o número de jovens a merecer atenção tem vindo a aumentar (...) mantêm-se na primeira linha dos que lutam pela inclusão social dos mais desprotegidos”. Luís Palha, Presidente da Direção da EPIS, 2013-2015.

“O acto educativo revela a estruturação e o dinamismo altruísta da pessoa. Ele é tão necessário, tanto para benefício individual como colectivo, em relação aos mais carenciados como em relação aos mais favorecidos. Não tem sentido nem justificação o cuidado educativo de superação de limitações com os primeiros sem uma exigência de maximização de potencialidades em relação aos segundos”. Carlos Maia, 2006, 185.

Introdução

A palavra *filantropia*, com etimologia grega, é composta por dois elementos: *antropos*, que significa *homem*, e *philos*, que significa amigo. Está associada a valores como a solidariedade e a justiça social; a abnegação é a sua marca distintiva. O *filantropo*, fazendo, no anonimato, uma dádiva a outrem, que considera seu igual, não espera qualquer retorno; melhor, não quer, em consciência, qualquer retorno.

A história da educação ocidental revela uma extensa e multifacetada ação de cariz filantrópico que, apesar das variações entre países, regiões e locais, ajudou a fundar e/ou fazer funcionar escolas e redes escolares, alicerçando o direito universal e gratuito à educação formal, tendo contribuído, na Modernidade, para a progressiva criação de sistemas de ensino reconhecidos e assumidos pelos Estado¹. Acontece que, na contemporaneidade, tal ação tende a dissociar-se do ideal altruísta, desvirtuando o próprio sentido da educação.

No presente trabalho detemo-nos nesta questão, inevitavelmente trazida a lume por uma “nova narrativa” veiculada em documentos curriculares supranacionais destinados a orientar esses sistemas. Nela sobressai a ideia de que, para se conseguir uma efetiva igualdade de oportunidades e se alcançar o “sucesso pleno”, é imprescindível envolver agentes/parceiros sociais – com destaque para as empresas – tanto na conceptualização, como na elaboração, como, ainda, na concretização do currículo cuja abrangência é, agora, global. Acontece que na tradição humanista, sob a égide do Iluminismo, a Europa passou a declarar a escola pública livre de ingerências que destoem do propósito educativo², pelo que essa ideia, por muita anuência que reúna, inquietará aqueles a quem, com propriedade e legitimidade, cabe o dever (e o direito) de conceber o currículo e tomar decisões para o desenvolver.

Terminaremos reafirmando as atribuições educativas do Estado, forçosamente derivadas do princípio inalienável que é proporcionar aos alunos, independentemente da

¹ Usamos a palavra Estado em sentido plural, para designarmos governos de países e regiões autónomas do mundo.

² Esta declaração de princípio nunca conseguiu, na verdade, ser plenamente concretizada, mas isso não justifica a sua subversão.

etapa e área de escolaridade em que se encontrem, um currículo universalizante, forte sob o ponto de vista intelectual, capaz de afastar todo e qualquer constrangimento que se desvie desse desígnio.

1. Expressão do “(novo) filantropismo empresarial” na “(nova) narrativa global” do currículo

No final da Segunda Grande Guerra, a decisão de reconstruir as sociedades com base na economia, assegurando, em simultâneo, o seu exercício democrático, determinou, em grande medida, o rumo da educação escolar (cf., por exemplo, Teodoro, 2000). Situando-nos nas duas décadas deste século, destacamos a centralidade da Organização das Nações Unidas (ONU) na reorientação de tal rumo em dois momentos cruciais. Em 2000, na Cimeira que aprovou a “Declaração do Milénio”, onde constava o pacto de “tornar o mundo melhor”, foi imputada à educação a responsabilidade de contribuir para a “dinamização da economia global”. E em 2015, na Cimeira que aprovou o “Projecto Global do Milénio”, mantendo esse intento, foi-lhe imputada a responsabilidade de contribuir para o “desenvolvimento sustentável” capaz de “promover o bem-estar”.

De modo coerente, nas Agendas resultantes destes dois eventos – do “Horizonte 2020” e “Horizonte 2030”, respetivamente – a educação é realçada como condição da profunda mudança que urge levar a cabo no mundo, como forma de garantir o futuro. Porém, argumenta-se, a “escola tradicional”, que teima em persistir, laborando de modo isolado e rígido, agarrada a conhecimentos disciplinares desligados do real, não consegue superar fragilidades ancestrais relacionadas com a qualidade da educação, a equidade social e a eficácia das aprendizagens (Palma Valenzuela & Damião, 2018). Por isso, o famoso quarto objetivo do “Projeto Global do Milénio”, encorajando a superação destas fragilidades, suscita a necessidade de “revitalizar parcerias para esse fim” (United Nations, 2015, X). Trata-se, primeiramente, de estabelecer uma “parceria global” com “espírito de forte solidariedade”, passível de conjugar esforços públicos e privados de um modo nunca experimentado (United Nations, 2015, X).

Esta conjugação de esforços “híbridos”, não sendo recente, viu-se reconhecida e robustecida ao mais alto nível, tendo sido operacionalizada por entidades transnacionais que mantêm uma estreita ligação com a ONU. No espaço europeu destaca-se a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), pelo histórico e crescente empenho com que reivindica funções educativas, tendo primazia na orientação das políticas para este sector (Sellar & Lingard, 2013)³. O lema que encabeça os múltiplos documentos que assina – “uma vida melhor, um mundo melhor e um futuro melhor” – impulsionará países e regiões a perfilharem a “nova narrativa” a que antes aludimos,

³ Recordemos que esta organização, tal como a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), que a precedeu, tendo na base o projeto neoliberal, as suas preocupações educativas “decorrem directamente da esfera económica”. Além disso, logo que foi apresentada, “a teoria do capital humano torna-se onnipresente nos [seus] trabalhos, assumindo o estatuto de legitimação científica (e económica)” (Teodoro, 2000, 51). Sendo razoável que tal orientação bem como as políticas e práticas dela decorrentes fossem objeto de crítica certa e robusta por parte de quem tem responsabilidades educativas, ela é, ao contrário, crescentemente acolhida por eles. Percebe-se, em suma, que a sua implantação hegemónica se veja acompanhada de uma submissão mais ou menos consciente.

consolidando um entendimento comum quanto à educação. Entendimento que, note-se, terá sido coelaborado e coformalizado pelos agentes/parceiros sociais que se dizem empenhados em investir, de diversos modos, nas novas gerações (cf., por exemplo, OCDE, 2018, 2019a, 2019b). Há nesta manifestação de vontade duas vertentes que, surgindo interligadas, importa distinguir para se perceber melhor o sentido do título que demos a este tópico.

A primeira vertente é o caráter radical que imprime à mudança da “educação que temos” para a “educação que queremos”. O resultado tem sido uma expansão sem precedentes do projeto da dita organização, tanto em termos do número de sistemas de ensino que abarca, como dos agentes/parceiros que envolve⁴. “Ressignifica-se” globalmente o currículo (Pacheco, 2009) por referência a perfis uniformizados e uniformizadores de “competências para a ação” (cf., por exemplo, OCDE, 2017; 2019a, 2019b), numa ancoragem que tende a diluir o nacional, fazendo sobressair o global e o local, ou seja, o “glocal”⁵. A segunda vertente é a declaração de que, no âmbito do referido projeto transnacional, todos os alunos serão incluídos com a garantia de terem igualdade de oportunidades, para que possam alcançar o sucesso, entendido não só no plano académico mas igualmente nos planos individual e profissional. Se e quando identificados obstáculos a este sucesso é possível superá-los como meios eficazes de intervenção.

A conjugação das duas vertentes parecer revelar uma conceção defensável de pessoa e de educação, contudo vemos aqui a pessoa como peça de uma engrenagem produtiva, alheada da sua identidade singular e criadora, e a educação como processamento conducente à manutenção ou potenciação das condições materiais de existência. Nesta apreensão, tecemos as considerações que se seguem.

Afirmando-se que o Estado tem dado reiteradas provas de incapacidade para assegurar a “inclusão plena” dos sujeitos a quem reconhece o direito à educação, chegou o momento de permitir o auxílio de outros agentes/parceiros⁶. Argumenta-se que a educação das novas gerações, pela sua incontestável importância no “futuro que queremos”, requer uma concertação de esforços e dinâmicas da sociedade, esperando-se que o Estado as reconheça e apoie.

Entre a multiplicidade de agentes/parceiros a que nos referimos veem-se destacadas as empresas, especialmente através de fundações que criam. É que, defende-se, elas são a prova da boa laboração organizacional, conhecem o mercado e sabem movimentar-se nele, dispõem de saber especializado e experiência acumulada que lhes confere agilidade,

⁴ O projeto – designado por “Educação do século XXI” ou “Educação do futuro” – explicita a “educação que queremos” em função da “visão do futuro que queremos”, e “das competências transformadoras de que os alunos precisarão para tornar o futuro que queremos numa realidade” (ver, por exemplo, OCDE, 2017; OCDE, 2018).

⁵ Há, pois, que investir numa nova estrutura dos sistemas de ensino, que será “globalmente informada” e “localmente contextualizada” (cf., por exemplo, OCDE, 2018, 2019a, 2019b). O Estado torna-se intermediário: reconhece e legisla as medidas transnacionais, transferindo a sua gestão operacional para municípios/autarquias e outras instâncias próximas da escola ou que dela se aproximam. Tende a ficar reduzido à monitorização e regulação em função de critérios externos, continuando, no entanto, a ser o principal financiador.

⁶ Em trabalho anterior, identificámos os seguintes agrupamentos de agentes/parceiros sociais: organizações não governamentais (ONG), associações e confederações, sindicatos e ordens profissionais, conselhos e comissões, instituições de ensino superior, fundações e empresas (Damião, 2019).

têm meios financeiros, técnicos e humanos para conseguirem um elevado nível de eficiência nos empreendimentos a que se dedicam (Ball, 2014), e algumas acumulam lucros notáveis. Ao contrário, o Estado, num pesado e imutável funcionamento burocrático, reparte as suas atribuições por múltiplas áreas, sem se concentrar em nenhuma de modo satisfatório, sendo o desfecho, as mais das vezes, desanimador⁷.

Desta forma, a “nova ordem curricular” ganha em reger-se pela lógica empresarial, até pela capacidade que demonstram em agregar agentes/parceiros ou, mais propriamente, *stakeholders*⁸, quer dizer, “representantes de interesses convergentes” (European Commission, 2018), envolvendo-os em intervenções a que o Estado se propõe sem conseguir resultados aceitáveis. Logo, é razoável que deixe de ter exclusividade na deliberação do currículo, tornando-se, isso sim, uma “parte interessada”, entre várias outras. De modo mais claro, desloca-se o Estado – ou é deslocado – do centro do sistema de ensino para a sua periferia, cedendo o seu lugar às empresas (Olmedo, 2013).

Falamos da uma nova filantropia empresarial, distinta da clássica: enquanto esta, em complemento do Estado ou chegando onde o Estado não chegava, reconhecia a escola como escola, abstendo-se de interferir explícita e diretamente no trabalho curricular; aquela, secundarizando ou substituindo o Estado, reconfigura a escola como empresa, interferindo explícita e diretamente em todas as fases desse trabalho⁹. Aqui, à parte o investimento financeiro, localização geográfica e abordagem (isolada ou em consórcio), cada empresa ou grupo empresarial institui a sua “visão” para a educação, que diz justificar a “missão”, que anuncia assumir.

“Visão e missão” que, sendo apresentadas como singulares, seguem, *pari passu* os fixos ditames da “nova narrativa da educação” e os modos padronizados de a operar, fruto de uma apurada estratégia que se desenrola em várias frentes¹⁰. Assim se compreende que

⁷ A declaração recorrente, mesmo da parte de políticos – lembremo-nos do discurso de tomada de posse de Ronald Reagan, de que o Estado é “parte do problema não a sua solução” –, expressa a essência do ideário neoliberal. O mesmo ideário admite que no caso de o Estado acolher “programas de ajustamento” facultados por outras entidades pode tornar-se parte da solução (Evans, 1993).

⁸ Reconhecendo a dificuldade de traduzir para português a expressão *stakeholders*, Amaral e Magalhães (2000, 26) notam que ela, sendo importada da área empresarial, indica as partes ou participantes – grupos e pessoas – que, num certo contexto, estabelecem relações organizacionais, por princípio, de confiança, a partir de interesses comuns. Este é o significado que o filósofo R.E. Freeman, avançou, num marcante memorando interno de 1963 do *Stanford Research Institute*, para designar os que se unem para dinamizar uma empresa: empresários, acionistas, clientes, funcionários, fornecedores, credores, políticos.

⁹ Na versão filantrópica clássica, prevalente em finais do século XIX e primeiras décadas do século XX, empresários bem-sucedidos, não obstante serem motivados por incentivos fiscais e outros, alegando sentido de “dever público”, faziam doações para programas socioeducativos. Tais doações, em geral pontuais, eram entregues a quem as sabia gerir e aplicar. Na nova versão filantrópica, as empresas, sobretudo de grande e média escala, reivindicando a “obrigação de partilhar” a sua riqueza, financiam programas de continuidade que concebem, controlando a sua implementação e apurando os seus resultados. Esta versão “filantrópica” de origem norte-americana, expandiu-se, com grande rapidez, na América do Sul, na Europa e em África. Sobre a diferenciação em causa ver, por exemplo, Olmedo (2013); Krawczyk (2018); Martins (2019).

¹⁰ Nessa estratégia destaca-se, nomeadamente, a criação de institutos, fundações, associações, a apresentação e divulgação no espaço virtual, a presença regular nos meios de comunicação social, a produção de recursos para uso de educadores e professores, a atribuição de bolsas de estudo e prémios, a organização de conferências e eventos afins, a oferta de equipamentos a escolas professores e alunos.

este tipo de agentes/parceiros seja formalmente reconhecido nos documentos tutelares que materializam as mais recentes reformas curriculares.

2. Apreensão que o “novo filantropismo empresarial” deve merecer a quem tem responsabilidades no currículo

Em sequência, assinalamos que a “ajuda” do “novo filantropismo empresarial”¹¹, aos sistemas de ensino tem conseguido, desde a “última década do século XX, uma dimensão política cada vez mais importante” (Olmedo, 2013, 472), mormente no amplo campo do currículo¹². Por seu lado, a sociedade, salvo raras exceções, acolhe sem interrogar o discurso filantrópico-empresarial e as ações que desencadeia. O mesmo se passa com profissionais da educação e da formação, independentemente do lugar que aí ocupam, bem como investigadores, com trabalho validado na comunidade académica. Portanto, a figura a que nos referimos ganha voz e terreno, rodeando-se de um crescente entusiasmo, não tanto devido aos seus próprios méritos, mas à “ingenuidade e falta de crítica” (Olmedo, 2013), notória nesses dois grupos nos quais nos incluímos. Efetivamente, pela preparação que as pessoas que os compõem têm e pelas funções que exercem, esperar-se-ia que tivessem um maior discernimento do fenómeno e se posicionassem em relação aos rumos que vai tomando.

Entendemos, então, que o problema supra indicado precisa de ser estudado a partir do pressuposto de que a “escola pública para todos”, ainda tão recente na nossa história, não pode deixar de ser concebida como contexto realmente educativo, onde, através do trabalho curricular, é possível desenvolver a capacidade integrativa que se designa por inteligência¹³. Como contributo para esse estudo, enunciamos dois dos mitos mais óbvios associados à “nova filantropia empresarial”, ponderando, de seguida, algumas consequências.

¹¹ Diversas expressões traduzem a realidade em que nos detemos: “nova filantropia” (Ball & Olmedo, 2011; Ball 2014; Olmedo, 2013, Saura, 2016), “filantropia contemporânea”, “filantropia sem fronteiras” (Olmedo, 2013), “nova filantropia”, “governança filantrópica” (Ball & Olmedo 2011), “governança filantrópica global” (Ball 2014), “filantropocapitalismo” (Saura, 2016), “filantropismo económico” (Seguro Romero, 2017), “filantropia empresarial” (Krawczyk, 2018), “neo-filantropismo” (Paraíso, 2005), são algumas delas. Entendemos que a expressão “novo filantropismo” no mesmo sentido de “nova filantropia”, será a mais adequada por remeter para a influência que, na atualidade, os empresários-filantropos têm na “nova narrativa global do currículo” e na sua materialização.

¹² A metodologia de investigação designada por “análise de redes” dá a conhecer a infiltração da “nova filantropia” no tecido educativo e formativo. Permite mostrar como indivíduos e/ou organizações dos campos empresarial, político, académico, dos média, etc. se relacionam (em termos regionais, nacionais e transnacionais) para operar com eficácia e estabilidade em sistemas públicos (cf., por exemplo, os trabalhos de Ball & Olmedo, 2013; Ball, 2014; Krawczyk, 2014; Olmedo, 2013, 2017; Viseu, 2014; Martins, 2016, 2019). A informação reunida permite perceber a sua influência na conceção de educação e de formação, na determinação das suas finalidades, na escolha das metodologias e dos recursos, na configuração dos seus espaços, etc.

¹³ A expressão “inteligência”, há muito evitada no discurso curricular, designa, basicamente, o modo de pensar que caracteriza o ser humano. Podendo ser desenvolvido a partir de conhecimento, tende para a abstração, facultando o entendimento do “eu”, do “mundo” e do “eu no mundo”. Esta faculdade integrativa é, como se percebe, fundamental para discernir aquilo que está em causa em cada situação e para as escolhas a fazer nela.

2.1. Dois mitos associados à “nova filantropia empresarial”

Eis o primeiro desses mitos: as empresas-filantropas são bem sucedidas onde o Estado fracassa, inclusive na educação escolar pública. Objetivando: os empresários-filantropos são, em geral, exemplos de inovação e pro-atividade empreendedora, características que refletem nas empresas que representam, tornando-as redutos de excelência e eficácia; em contrapartida, os políticos e os professores têm características contrárias, que transpõem, respetivamente para a ação do Estado e da Escola, tornando-os redutos de burocracia e de resistência à mudança (cf., por exemplo, Barroso, 2006; Ball, 2014). Por seu lado, os políticos – mas também muitos professores – tendem a reconhecer o reparo quanto à sua falta de proficiência nos vários patamares do sistema educativo e, enaltecendo a participação desconcentrada dos vários agentes/parceiros sociais, acolhem sugestões e intervenções de empresários-filantropos, delegando, em certos casos, nas suas mãos funções que só ao Estado e à Escola competem. Em matéria de currículo, “oferece-se” ao Estado e à Escola o que se diz que eles não são capazes de fazer; o Estado e a Escola, em nome do “bem comum”, aceitam a “oferta” e permitem que ela se concretize.

Constituem-se, assim, “sujeitos sociais híbridos” (Ball, 2014, 230) marcados por um desequilíbrio de poder: o privado assume progressiva e abertamente o “controlo monopolista” que era do público (Olmedo, 2013). Nesta desigualdade das “partes interessadas”, exerce mais poder quem mais poder tem. E quem mais poder tem – pelas reservas financeiras de que dispõe ou que consegue captar, pelas sólidas influências que facilmente estabelece, bem como pelo persuasivo *marketing* que usa – são as empresas¹⁴.

Um segundo mito associado à “nova filantropia empresarial” pode ser enunciado do seguinte modo: sem empresas-filantropas não há salvação para a educação. Afiada como generosa e desinteressada, a sua incorporação nos sistemas de ensino públicos diz-se impelida pelo “dever moral”, que alguns sentem, de partilhar a riqueza material que teria sido conquistada por méritos próprios com aqueles a quem a sorte não sorriu, mas que, nem por isso, podem ser deixados pelo caminho. Com a complacência do Estado, quando não com a sua solicitação direta, usando este argumento, num jogo cada vez mais intrusivo, as empresas foram entrando nas estruturas curriculares, apropriando-se delas, uma por uma. O resultado é fácil de inferir: os sistemas de ensino, recuando na obrigação educativa que lhes compete, passaram a depender das empresas para garantir dimensões substanciais do seu funcionamento.

Sucede que as dimensões em que o Estado tem mostrado maiores debilidades são, por um lado, a formação para a cidadania, que se decreta como fulcral na resolução dos difíceis problemas que o mundo apresenta e, por outro lado, o apoio social e académico aos mais desprotegidos, que, em acréscimo, tendem a estar em escolas multiproblemáticas. Ora, estas dimensões, por serem destacadas como condição primordial de “inclusão” – que, lembramos, é o objetivo central da Agenda 2030 da ONU –, tornaram-se particular-

¹⁴ Esta constatação não é coerente com a “narrativa” da OCDE no que respeita ao poder dos diversos agentes/parceiros educativos na construção do “currículo do século XXI”. Por exemplo, a iniciativa designada por “A voz dos alunos” – promovida em diversos países para apurar o que os alunos querem aprender, para quê e como –, dá a entender que esse poder está nas mãos dos alunos. A realidade é, porém, outra: o que se via decidido antes da auscultação dos alunos é o que se vê decidido depois dela.

mente escrutinadas pela sociedade, que tem vindo a exigir, com progressiva ênfase, intervenções tão rápidas quanto infalíveis.

A breve alusão a estes dois mitos faz perceber que, no campo abrangente que é o currículo da escola pública e, de modo acentuado, em algumas das suas dimensões, a ação das empresas-filantropas passou a ser vista como a principal ou, até, única possibilidade de responder a carências prementes que se apontam aos sistemas de ensino. Até porque as promessas de tais agentes/parceiros, apresentadas numa linguagem de cariz compassivo, empolgante e mobilizador, assentam, não em utopias distantes, formuladas por teóricos que se movimentam no abstrato, mas em testemunhos palpáveis dos triunfadores que conhecem e dominam a realidade, e que, além disso, estão próximos – quanto mais não seja no espaço virtual – de quem necessita.

São promessas que veiculam um certo tipo de esperança e segurança aproximado do que o movimento iluminista alimentou e que conduziu à noção de currículo como percurso de aperfeiçoamento humano. Todavia, tanto a esperança como a segurança foram-se esvanecendo ao longo do século XX, mais na sua segunda metade, muito em virtude das abordagens críticas e pós-críticas, de mérito indiscutível, mas que deixaram os educadores um “tanto cansados, desorientados e desarmados das ideias-força e de ideais impulsionadores (...), grandiosos, que atuem como guia para o futuro e para o progresso” (Gimeno Sacristán, 2000, 55).

Valendo-se desta circunstância, os empresários-filantropos declaram, com especial empenho, a sua disposição para conduzirem a mudança de que os sistemas de ensino necessitam para superarem os galopantes e aparentemente inultrapassáveis obstáculos que são o insucesso e o abandono escolar, premonitórios do fracasso na vida futura, nas suas diversas vertentes. São, na sua ótica, obstáculos, acima de tudo, decorrentes de situações de pobreza e abandono, mas, sobretudo, de incúria e decisões erradas dos que têm obrigação de resolver tais situações. Não podemos aqui negligenciar o facto de que, quando a ajuda humanitária “provém de instituições sociais vinculadas e sustentadas por empresas que participam no mercado livre, é necessário que a análise seja cautelosa”, a educação tem “de passar a um outro debate em defesa do público” (Seguro Romero, 2007, 663).

Não sendo este o espaço para explorar as múltiplas frentes de tal debate, limitamo-nos a apontar duas consequências da captura dos sistemas de ensino pelas empresas-filantropas, que se prevê ser seguida do seu abandono. A nossa tese é que nos encontramos na transição de uma fase para outra.

2.2. Consequências dos mitos associados à “nova filantropia empresarial”

A captura que as empresas-filantropas fazem dos sistemas de ensino, usando-os em seu proveito, é, por certo, a consequência mais notória do que acima dissemos. Um olhar sobre as influências que congregam permite compreender a transferência de poder do público para o privado: as empresas evoluíram na substituição do Estado e/ou o Estado permitiu que assim fosse, até se estabelecerem como “criadores de Estado” (Olmedo, 2017), alterando o que se encontra constitucionalmente consagrado. Desta maneira, mesmo em regimes democráticos, subverte-se a orientação da educação escolar pública em pelo menos duas frentes.

Uma frente de subversão prende-se com o dever de educar, que, não obstante ser declarado universal e inviolável, “cede lugar à boa vontade”, retornando-se a um tempo “em que a educação ainda não era considerada um assunto de responsabilidade pública” (Saviani, 2018, 24). Mesmo que a intervenção filantrópica das empresas abarque a totalidade de escolas de uma região, de um país ou, como pretendem, do mundo, o currículo é delineado em função da “sua vontade”, que, sendo de índole neoliberal, concorre, primeiramente, em seu benefício. Essa intervenção, por um lado, integrará elementos uniformes, compatíveis com o desígnio partilhado por todas as empresas de preparar produtores-consumidores num mercado global; por outro lado, integrará elementos diferenciados, de acordo com as singularidades daquelas que operam em cada escola/conjunto de escolas, região ou país. Em ambos os casos são intervenções contrárias ao intento educativo basilar que é formar o ser humano.

A outra frente de subversão prende-se com os destinatários diretos da ação filantrópica: os mais pobres sob o ponto de vista económico, os mais deserdados sob o ponto de vista cultural, os que, enfim, se diz não poderem, de modo algum, superar a sua origem sem a dádiva dos mais afortunados. Mas não são todos os que precisam que obtêm esta dádiva porque, derivando ela de acordos e possibilidades várias, só chega a alguns, e àqueles a quem chega é sob formas que, como antes afirmámos, a afastam dos propósitos emancipadores da educação, aproximando-a dos propósitos aprisionadores do doutrinamento. A relação entre os que dão e os que recebem obedece a um padrão tácito: os primeiros distribuem o que lhes sobra como entendem; os segundos aceitam o que lhes é destinado, ficando obrigados a cumprir os requisitos da dádiva. Não são apenas os estatutos sociais que se querem manter inalterados: de modo mais profundo e subtil preserva-se uma assimetria ontológica, na qual a “inferioridade” e a “superioridade” estão, à partida, garantidas. A “igualdade”, um dos chavões da “nova filantropia”, resvala como se percebe para a caridade estratégica, anulando o valor filantrópico da “ação filantrópica”.

Avançando nas consequências dos mitos antes assinalados, conjecturamos estar iminente o abandono dos sistemas de ensino públicos, ou de partes deles, pelas empresas-filantropas: depois de os destabilizarem conforme os seus interesses, começam a deixar de lhes ser úteis, pelo menos da maneira como eram.

É notório que tais empresas “dão-se bem, fazendo o bem” (Olmedo, 2013, 482): têm obtido dividendos do Estado ou por intermédio dele (Demo, 2001), como benesses fiscais e acesso a fundos públicos; têm feito uma sedutora publicidade de enorme alcance, favorável aos seus negócios e imagem; e, não menos relevante, têm conseguido a distração de problemas que afetam o planeta e as pessoas e para os quais contribuem. Em termos de balanço, o retorno do seu investimento na educação só pode ser francamente positivo: por via da sua “ação filantrópica” “comovente” (Olmedo, 2013, 495), “espectacular”, de que fazem parte depurados “golpes mediáticos” (Lipovetsky, 1998, 35), consolidam um “gigantesco mercado educacional” (Krawczyk, 2018), um “mercado global de educação” (Ball, 2014). Acima de tudo, contribuem para a “governança filantrópica”, conquistando poder na “nova ordem mundial” (Olmedo, 2013). Enquanto for vantajoso intervir nos contextos escolares mais fragilizados, colhendo aí dividendos, a sua filantropia manter-se-á.

Numa estranha dinâmica que convoca os mais apelativos, e aparentemente inconciliáveis, princípios pedagógicos de matriz socio-construtivista (Saviani, 2018) e behavio-

rista clássica, o “novo filantropismo empresarial” tem contribuído para alterar o currículo, tornando-o numa pauta única cujo foco é a preparação padronizada de “funcionários”. Essa contribuição acarreta, forçosamente, outras: descaracterizar a escola pública, dissolvendo-a na lógica da empresa, quando não usando a própria empresa como escola; subverter a relação pedagógica, afastando os educadores dos educandos, e ambos do conhecimento; reorientar a formação de professores e treinar os que já são os seus substitutos – como tutores, mentores e *coachs* – no sentido que lhes é conveniente; apoiar investigação que apurará “evidências” que corroboram pressupostos estabelecidos e sustentem a implementação ou manutenção de práticas.

Esta é a sugestão dos empresários-filantropos destinada prioritariamente aos “mais desfavorecidos”¹⁵, que adquirirão “competências globais” (OCDE, 2020) de teor técnico e tecnológico com evidente sentido utilitário, a que se agregam múltiplas outras de teor emocional. O seu conjunto dará acesso a um núcleo tão sofisticado quão enigmático de competências superiores¹⁶. Não é possível deixar de ver aqui a pretensão de se obter, através do currículo, operacionalidade produtiva aliada a vínculos laborais precários, requerendo-se, em paralelo, uma participação social ordeira (cf., por exemplo, Bauman, 1999; Tikly, 2004).

Em sistemas de ensino fragilizados e desregulados – devido, em muito, à ação desses agentes/parceiros e ao assentimento que encontram aos níveis político e social, sem esquecer o escolar –, tal proposta implica um ajustamento curricular contínuo, ditado pelas flutuações do mercado global. Isto é muito claro na apresentação do mais recente modelo de currículo proposto pela OCDE – “Modelo Bússola da Aprendizagem” –, no âmbito do seu projecto “Educação 2030” (OCDE 2019c). E ainda mais claro é na proposta que fez para o “redesenhar”, justificando-se com a crise aberta na escolaridade pela pandemia COVID-19, segundo uma “abordagem ecossistémica” (cf. OCDE 2020). Trata-se de uma abordagem que sublinha, por um lado, a necessidade, de aproximar estreitamente os ambientes formais, não formais e informais – de modo que, podendo a educação ter lugar na escola e/ou fora dela, convoca toda a comunidade – e, por outro lado, de afinar a articulação entre público e privado, que temos vindo a explicar (Reimers & Schleicher, 2020; Schleicher, 2020; OCDE, 2020).

Vê-se neste duplo movimento, a possibilidade, muito palpável, de cedência completa do público ao privado em matéria de currículo¹⁷; cedência que, notamos, se soma às que

¹⁵ A expressão é particularmente cara aos empresários-filantropos, que a usam de modo reiterado nos seus discursos. É, precisamente, em nome deles que dizem sentir-se compelidos a passar à ação. Trata-se de uma declaração que, além de dar a entender que dispensa outra justificação para essa ação, sensibiliza os mais diversos públicos, mesmo os escolares e académicos.

¹⁶ Essas competências são enunciadas de diversos modos. Uma delas é os “quatro Cs”: “pensamento crítico, criatividade, capacidade de colaboração e de comunicação” (Brederode Santos, 2019, 6).

¹⁷ De entre as análises feitas a esta cedência, mencionamos a de Berliner (2018) que, tendo por referência a realidade norte-americana, detém-se nas figuras dos *vouchers* e *neo-vouchers* e *charter schools*, replicadas em vários países e regiões. No respeitante à realidade portuguesa, mencionamos o trabalho de Antunes e Viseu (2017) centrado na figura dos *contratos de associação*, que teve expressão significativa em Portugal, mantendo essa expressão em Espanha. Destacamos, no entanto, pela amplitude de análise conseguida, um relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicado de 2016. Aí se define “privatização” como a transferência de ativos, gestão, funções e responsabilidades do Estado ou de instituições públicas para indivíduos e agências privadas. Com base em dados recolhidos em todo o mundo, esta organização alerta para que, não sendo

acima mencionámos. O cenário curricular do Horizonte 2030, formalizado pela OCDE em colaboração com outras organizações supranacionais¹⁸, percebe-se muito concertado com os agentes/parceiros que mais poder têm nele: os empresários-filantropos. A “narrativa para a educação” de ambas as partes é uma só: bem delineada, consistente, operativa e ajustável, faz crer que a preparação que reservam às novas gerações é inequivocamente positiva, beneficiando mais os que mais desvantagens têm. É uma preparação que não visa superar lacunas pontuais detetadas nos sistemas públicos, mas modificá-los por completo para cumprir os desígnios da “educação para todos”, segundo o entendimento que lhe é conferido pelos ditos agentes/parceiros.

Contudo, talvez o mais preocupante no dito cenário seja a criação, pelos mesmos empresários-filantropos – em paralelo à reiterada e declarada dedicação que afirmam ter pelos sistemas públicos –, de escolas e redes escolares exclusivamente privadas. A publicidade que delas fazem é de educar a partir de “conceitos alternativos de educação”, segundo fins que se distanciam dos que insistem em imputar à escola pública. Para tais escolas, destinadas a crianças e jovens mais favorecidos, são concebidos currículos onde consta conhecimento escolar que se nega a crianças e jovens menos favorecidos, o mesmo acontecendo com as metodologias e recursos pedagógicos. Algumas delas replicam-se com grande celeridade pelos diversos continentes, sendo alocadas em sítios estratégicos no que respeita à captação de clientes¹⁹. Decerto, muitos deles serão migrantes das enfraquecidas escolas públicas, que, pelo seu poder de compra, passam a aceder a um outro nível de educação formal.

Em síntese

No presente texto defendemos que, na tradição humanista ocidental, a palavra “educação” encontra-se estreitamente ligada à palavra “altruísmo”. Determinada esta ligação como requisito e marca distintiva de toda a ação educativa, a que tem lugar na escola não pode ser exceção. Por isso mesmo, essa ligação é precisa para orientar o trabalho curricular, independentemente do plano em que o situemos: local, regional, nacional e transnacional.

Com base neste articulado, interrogámos a figura do “(novo) filantropismo empresarial” que se encontra destacada na “(nova) narrativa curricular”, destinada a transformar globalmente os sistemas de ensino. Explicámos a interrogação pelo facto de, na dita “narrativa”, se prever a substituição de “poderes públicos por entidades privadas em domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado de intervenção do Estado” (Barroso, 2006, 47-48). Entre essas “entidades privadas” sobressaem as empresas, especialmente de grande e média dimensão, que, apresentando-se como filantrópicas,

a privatização uma realidade nova, o seu intuito mudou e a sua dimensão aumentou. O alerta que deixa é claro: várias formas de apropriação da educação pública têm transformado e obscurecido a sua natureza e limites que, de bem público assumido pelo Estado, passa a bem privado.

¹⁸ Entre essas organizações contam-se o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a União Europeia (UE).

¹⁹ Um exemplo paradigmático da multiplicidade das escolas e redes de escolas a que nos referimos são as que se situam em Silicon Valley. Inspiradas na “Pedagogia Waldorf”, são frequentadas, nomeadamente, pelos filhos de magnatas das empresas globais de tecnologia. O seu currículo não pode ser mais distante do que esses magnatas propõem nos seus discursos e “apoiam” através das suas fundações.

declaram-se dispostas a participar, de forma altruísta, na “causa da educação”, prometendo “mais e melhor educação” ou “educação de qualidade”. A solicitude, envolvimento e mobilização que mostram, e que dizem assentar em valores como os de “solidariedade” e de “justiça social”, têm sido acolhidas e reconhecidas quer por organizações que laboram à escala mundial quer por sistemas de ensino nacionais.

Aceitando que tal “causa” deve ser afastada de equívocos, defendemos que decorre de um direito/um dever universal – de se educar e de ser educado – reconhecido em regimes democráticos, porquanto é ao Estado, obrigado a cumprir a sua Constituição, que cabe manter “padrões curriculares” que beneficiem a todos por igual (cf., por exemplo, Boto, 2005; Maia, 2006). Este é o patamar civilizacional que, na modernidade, conseguimos alcançar e não podemos deitá-lo a perder, seja de que modo for. Acontece que a forma de operar das empresas-filantropas nos sistemas públicos de ensino – que neste século adquiriu novas características, ajustadas à supra mencionada narrativa – põe, em causa esses “padrões”.

De facto, recorrendo a diversas formas de ligação entre o público e o privado, têm entrado com particular voluntarismo em tais sistemas, implementando programas de apoio multifacetado, sobretudo em contextos escolares fragilizados onde se encontram os alunos que, pela sua origem social e cultural, revelam problemas que o Estado é acusado de ser incapaz de resolver. Quando analisamos as opções que sustentam os aludidos programas, não podemos deixar de notar que, sob uma “máscara humanitária” (Saura, 2016), está uma forte tendência de manutenção da ordem económico-financeira estabelecida.

Ao privilegiar-se a aquisição de competências funcionais com vista à integração laboral e ao sucesso na vida, alienando o desenvolvimento da inteligência a partir de conhecimentos “poderosos” (Young, 2013), que dão acesso ao pensamento e ação livres, é a própria escola pública que se descaracteriza, deixando de ser uma oportunidade ético-cultural para todos. Longe de estarmos perante uma situação hipotética, estamos perante uma situação bem real e em franca expansão: nesta escola, que continua a ser financiada pelo Estado, tendem a ficar aqueles que são objeto de ajuda; os de origem social e cultural mais elevada migram para escolas privadas, muitas delas propriedade dos empresários-filantropos. Aqui não só se transmitem saberes de excelência – com destaque para as humanidades e as artes, que faltam na outra –, como se perpetua um modelo social que tende a agravar mais do que as desigualdades económicas, as desigualdades de discernimento do eu no mundo e de consciência cidadã.

Tal como outros autores, julgamos que a “nova filantropia”, não obstante o discurso galvanizante que adota, a “publicidade positiva” que consegue (Berliner, 2018) e a visibilidade que obtém, está, precisamente por isso, longe de cumprir os requisitos da filantropia humanista. É, sim, “caridade sentimental” (Lipovsky, 1998), disfarçada de solidariedade e de justiça social (Ball & Olmedo, 2011; Saura, 2016). Acresce ser marcada por uma distinção ontológica, que atenta contra a dignidade humana.

Subjacente ao que dissemos no parágrafo anterior, está a ideia de “mundo ‘dado como dado’”, excluindo-se, à partida, “a compreensão crítica capaz de transformá-lo” (Krawczyk, 2014, 33), sendo que, de modo compatível com tal ideia, a escola “educa para a submissão” (Demo, 2001, 949). Este conformismo é, em tudo, contrário aos valores de igualdade, justiça e liberdade, manifestações concretas da teleologia de aperfeiçoamento. Por se reconhecerem como finalidades últimas da educação, a escola

não os pode perder de vista (cf., por exemplo, Arendt, 1957/2006; Boavida, 2009) de modo que o educando os “coloque (...) na sua vida, que os conheça, os estime, os realize” (Quintana Cabanas, 2005, 31). Ademais, sob o ponto de vista ético, esses valores implicam um conhecimento que “tem de ser equitativo”, no sentido em “que tem de chegar de modo igual aos ditos favorecidos e desfavorecidos”; afinal, é a “melhoria de qualidades máximas da pessoa” que está em causa (Maia, 2006, 185).

Tendo em atenção as considerações feitas até aqui, não vemos como podem as empresas-filantropas, mesmo as que procuram, com honestidade, aproximar-se do ideal filantrópico, assumir o desígnio que acabámos de esclarecer: há que reconhecer que a sua vocação é perseguir interesses próprios; a sua meta é o lucro, venha ele de onde e por que meios vier; e o seu modo de agir é a influência. Entre a sua filantropia e os lucros que colhem não ficam nunca a perder. A educação pública, materializada no currículo escolar, não é, em definitivo, uma atribuição sua; é uma atribuição do Estado, que, como representante do bem comum, funciona de modo distinto do empresarial. O mesmo há a dizer da Escola.

No momento tão crítico que atravessamos, em virtude de uma pandemia que tantos estragos tem causado no mundo, vemos a OCDE afirmar que esta é a “grande oportunidade para transformar os sistemas educativos” (cf, por exemplo, Reimers & Schleicher, 2020; Schleicher, 2020). Pretende, na linha que traçou a partir de 2015, uma transformação integral e imediata do currículo, a partir do modelo empresarial vigente, refinadamente neoliberal, respaldado na sua mestria filantrópica. Em muito pouco tempo, esta e outras organizações e empresas de grande abrangência fizeram aquilo em que se especializaram: produzir mais orientações, que se percebem mais incisivas, e que “recomendam”, de modo mais enérgico aos países. Usando as palavras de Berliner (2018, 45), diremos que se trata de mais uma das “investidas antidemocráticas dos privatizadores do livre mercado, que não valorizam a educação pública gratuita e de qualidade”. Mas diz também este autor que questionar, analisar e ponderar as implicações de tais investidas é trazer “pequenos raios de esperança” para o currículo escolar, sendo que esse é um dever de políticos, de profissionais e de investigadores.

Referências bibliográficas

- AMARAL, Alberto & MAGALHÃES, António – “O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, n.º 2 (2000), p. 7-28.
- ANTUNES, Fátima & VISEU, Sofia – “A cobertura mediática (midiática) do debate público. Governação e privatização da educação em Portugal”. *Revista Retratos da Escola* (Brasília), vol. 11, n.º 21 (2017), p. 501-523.
- ARENDT, Hannah – *Entre o passado e o futuro*. Lisboa: Relógio D'Água, 1957/2006.
- BALL, Stephen & OLMEDO, Antonio – “Global social capitalism: using enterprise to solve the problems of the world”. *Citizenship, Social and Economic Education*, vol. 10, n.º 2 & 3 (2011), p. 83-90.
- BALL, Stephen & OLMEDO, Antonio – “A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber, 2013, p. 33-44.

- BALL, Stephan – *Educação global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARROSO, João – “O Estado e a Educação: a regulação transnacional, regulação nacional e a regulação local”. In: BARROSO, João (Org.). *A regulação das políticas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, 2006, p. 41-70.
- BAUMAN, Zygmunt – *Globalização. As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1999.
- BERLINER, David – “Escola pública nos EUA”. In Krawczyk, Nora (Org). *Escola pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual, 2018, p. 44-58.
- BOAVIDA, João – “El deber de educar como condición de libertad. In: Ibáñez-Martín, José (Ed.). *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, 2009, p. 129-144.
- BOTO, Carlota – “A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos”. *Educação e Sociedade*, vol. 26, n.º 92 (2005), p. 777-798.
- BREDERODE SANTOS, Maria – Introdução: À procura da mudança. In Conselho Nacional da Educação. *Estado da Educação – 2018*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2019, p. 4-9.
- CARVALHO, Luís; VISEU, Sofia & GONÇALVES, Catarina – “Novos atores intermediários na regulação da educação em Portugal”. *FAEEBA – Educação e contemporaneidade*, vol. 27, n.º 35 (2018), p. 30-42.
- DAMIÃO, Maria Helena – “A que futuro conduz o «currículo do futuro»? Acerca da premência de inovar na educação escolar”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 53, n.º 1 (2019), p. 63-80.
- DEMO, Pedro – “Brincando de solidariedade”. *Estudos – Humanidades*, vol. 28, n.º 5 (2001), p. 947-988.
- EVANS, Peter – O Estado como problema e solução. *Lua Nova*. n.º 28-29 (1993), p. 107-157. [Consult. 2 de Abril de 2021]. Disponível em WWW: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451993000100006&lng=pt&nrm=iso>.
- EUROPEAN COMMISSION – *Europe moving towards a sustainable future. Contribution of the SDG Multi-Stakeholder Platform to the Reflection Paper “Towards a sustainable Europe by 2030”*. Brussels: European Commission, 2018.
- GIMENO SACRISTÁN, José – “A educação que temos, a educação que queremos”. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação do século XXI. Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 37-63.
- KRAWCZYK, Nora – “Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, vol. 35, n.º 126 (2014) p. 21-41.
- KRAWCZYK, Nora – “Brasil – Estados Unidos. A trama de relações ocultas na destruição da escola pública”. In: Krawczyk, Nora (Org). *Escola pública. Tempos difíceis mas não impossíveis*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual, 2018, p. 59-72.
- LIPOVETSKY, Gilles – “A era do após-dever”. In: Morin, Edgar & Prigogine, Ilya (Org.). *A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, p. 29-37.
- MAIA, Carlos Fernandes – “Altruísmo e educação: condição consciência e dignidade”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 19, n.º 2 (2006), p. 185-215.

- MARTINS, Erika – *Todos pela educação: como os empresários estão determinando a política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- MARTINS, Erika – *Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais prol educação*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas [Tese de doutoramento], 2019.
- OCDE – *The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OCDE, 2018 [Consult. 25 de Janeiro de 2021]. Disponível em WWW: <[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)>.
- OCDE – “OCDE Future of education and skills 2030. Conceptual learning framework. Attitudes and values for 2030”, 2019a [Consult. 25 de Janeiro de 2021]. Disponível em WWW: <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes_and_Values_for_2030_concept_note.pdf>.
- OCDE – “Stratégie 2019 de l’OCDE sur les compétences. Des compétences pour construire un avenir meilleur”. Paris: OCDE, 2019b [Consult. 25 de Janeiro de 2021]. Disponível em WWW: <<http://www.oecd.org/fr/emploi/strategie-2019-de-l-ocde-sur-les-competences-9789264313859-fr.htm>>.
- OCDE – “Oecd future of education and skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes” Paris: OCDE, 2019c [Consult. 25 de Janeiro de 2021]. Disponível em WWW: <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf>.
- OCDE – “Curriculum (re)design. A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project”. Paris: OECD, 2020 [Consult. 25 de Janeiro de 2021]. Disponível em WWW: <<https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf>>.
- REIMERS, Fernando & SCHLEICHER, Andreas (sous la direction de OCDE) – “Schooling disrupted, schooling sethought: How the Covid-19 Pandemic is changing education”. Paris: OECD, 2020 [Consult. 25 de Janeiro de 2021]. Disponível em WWW: <<https://www.gcedclearinghouse.org/resources/schooling-disrupted-schooling-rethought-how-covid-19-pandemic-changing-education?language=fr>>.
- OLMEDO, António – “Heterarchies and ‘philanthropic governance’ global: controversies and implications for social control of social policies”. *Revista Educação e Políticas em Debate*, vol. 2, n.º 2 (2013), p. 443-469.
- SCHLEICHER, A. – “The impact of Covid-19 on education – insights from education at a glance”. Paris: OECD, 2020 [Consult. 25 de Janeiro de 2021]. Disponível em WWW: <<https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>>.
- OLMEDO, António – “Heterarchies and «philanthropic governance» global: controversies and implications for social control of social policies”. *Revista Educação e Políticas em Debate*, vol. 2, n.º 2 (2013), p. 443-469.
- OLMEDO, António – “Something old, not much new, and a lot borrowed: philanthropy, business, and the changing roles of government in global education policy networks”. *Oxford Review of Education*, vol. 43, n.º 1 (2017), p. 69-87.

- PACHECO, José Augusto – “A ressignificação do currículo em contextos de globalização”. In: ANTÓNIO, Ana Sofia *et al.* (Orgs.). *Educando o cidadão global: globalização, educação e novos modos de governação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas & Autores, 2009, p. 49-65.
- PALMA VALENZUELA, Andrés & DAMIÃO, Maria Helena – “Da ‘narrativa’ humanista à educação humanista. Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade”. *Revista Educação e Emancipação*, vol. 11, n.º 2 (2018), p. 11-33.
- PARÁISO, Marlucy – “Neo-filantropismo na educação? O trabalho docente no currículo da mídia educativa”. *Trabalho & Educação*, vol. 14, n.º 1 (2005), p. 36-48.
- QUINTANA CABANAS, José Maria – “Crítica pedagógica de los sistemas educativos occidentales”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 13, n.º 46, (2005), p. 55-66.
- SAURA, Geo – “Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Education*, vol. 9, n.º 2 (2016), p. 248-264.
- SAVIANI, Dermeval – “A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária” In: Krawczyk, Nora (Org.). *Escola pública. Tempos difíceis, mas não impossíveis* Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2018, p. 23-32.
- SEGURO ROMERO, Pedro – “Filantropía educativa como coarta tácita en la neoleberalización de los sistemas educativos del África Subsahariana”. In HERNÁNDEZ DÍAZ, José & EYEANG, Eugénie. *Los valores en la educación de África. De ayer a hoy*. Salamanca: Ediciones Universidad, 2017, p. 661-675.
- SELLAR, Sam & LINGARD, Bob – “The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, vol. 28, n.º 5 (2013), p. 710-725.
- TEODORO, António – “O fim do isolacionismo. Da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projecto Regional do Mediterrâneo”. *Revista de Humanidades e Tecnologias*, n.º 3 (2000), p. 48-54.
- TIKLY, Leon – “Education and the new imperialism”. *Comparative Education*, vol. 40, n.º 2 (2004), p. 173-198.
- UNESCO – *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO Brasil, 2016. [Consult. 25 de Janeiro de 2020]. Disponível em WWW: <<https://www.abruc.org.br/view/assets/uploads/artigos/abruc/repensar-a-educa%C3%A7%C3%A3o---unesco-2016.pdf>>.
- UNITED NATIONS – *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. A/RES/70/1 (Resolution adopted by the General Assembly on 25 September). New York: United Nations, 2015 [Consult. 25 de Janeiro de 2020]. Disponível em WWW: <https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E>.
- WISEU, Sofia – “Revisitando o debate sobre o público e o privado em educação: da dicotomia à complexidade das políticas públicas”. *Ensaio: avaliação de políticas públicas*, vol. 22, n.º 85 (2014), p. 899-916.
- YOUNG, Michael – “Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach”. *Curriculum Studies*, vol. 45, n.º 2 (2013), p. 101-118.

(Página deixada propositadamente em branco)