

Ensino remoto e crise da aprendizagem: críticas às prescrições do Banco Mundial

Lívian de Almeida Queiroz ⁱ 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, RN, Brasil

Jociene Araújo Lima ⁱⁱ 

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Quixeré, CE, Brasil

Emanuela Rutila Monteiro Chaves ⁱⁱⁱ 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, RN, Brasil

1

Resumo

Este trabalho possui o objetivo geral de analisar, criticamente, as prescrições do Banco Mundial (BM) acerca da crise da aprendizagem em seus relatórios referentes às políticas públicas educacionais brasileiras no contexto de ensino remoto. Esta pesquisa se fundamenta na crítica marxista e possui um caráter bibliográfico e documental, tendo como suporte teórico os escritos de Mészáros (2010), Pereira (2018) e Chaves (2019), Seki (2021), dentre outros. Para a investigação, serão analisados os documentos lançados pelo Banco Mundial nos anos de 2018 a 2022, por serem os principais registros feitos pelo referido organismo expressando orientações para vencer a “crise da aprendizagem” diante do ensino remoto, destacando tal condição como um problema global, relativo ao desenvolvimento econômico, agravado em tempos de pandemia. Por fim, conclui-se que as orientações do Banco implicam em um forte teor privatista, visto que priorizam o aumento das avaliações externas e do ensino híbrido como forma de privatizar a educação pública em outras dimensões, alargando o que seria uma “janela de oportunidade” para as corporações do campo da educação e do âmbito das tecnologias.

Palavras-chave: Crise da Aprendizagem. Ensino Remoto. Banco Mundial. Educação.

Remote teaching and the learning crisis: criticism of the World Bank's prescriptions

Abstract

This work has the general objective of critically analyzing the prescriptions of the World Bank (WB) about the learning crisis in its reports regarding Brazilian public educational policies in the context of remote teaching. This research is based on Marxist criticism and has a bibliographic and documentary character, having as theoretical support the writings of Mészáros (2010), Pereira (2018) and Chaves (2019), Seki (2021), among others. For the investigation, the documents released by the World Bank in the years 2018 to 2022 will be analyzed, as they are the main records made by that body expressing guidelines to overcome the "learning crisis" in the face of remote teaching, highlighting this condition as a global problem, related to economic development, aggravated in times of pandemic. Finally, it is concluded that the Bank's guidelines imply a strong privatist content, as they prioritize the increase of external evaluations and hybrid education as a way of privatizing public education in other dimensions, expanding what

would be a "window of opportunity" for corporations in the field of education and in the field of technologies.

Keywords: Learning Crisis. Remote Teaching. World Bank. Education.

1 Introdução

Desde meados da década de 1970, o capital vivencia uma crise extrema, definida por Mészáros (2010) como sendo não apenas de caráter cíclico, restrita ao âmbito da economia, mas de natureza estrutural, com raiz na economia e reverberações nas demais esferas sociais. Em 2020, houve um aprofundamento dessa instabilidade em decorrência da ascensão do inesperado vírus da Covid-19, que Senhoras (2020) julga ser uma expressão da crise estrutural do capital. Estudiosos neste campo associam a origem do Sars Cov2, além de outros fatores, à degradação das condições ambientais gerada pelo modo de produção capitalista globalizado (HARVEY, 2020).

A pandemia do coronavírus é considerada algo previsível, advindo da ofensiva feita pelo capital. De acordo com Santos (2013), "(...) o mercado tem se tornado tirânico e o Estado tende a ser impotente" (p. 31). Esse colapso, segundo o Banco, foi acentuado com a pandemia, sendo afirmado que "a crise de covid-19 interrompeu os sistemas de educação em todo o mundo" (BANCO MUNDIAL, 2018, p.2). Com tal paralisação, esse organismo determina a necessidade de uma tomada de decisão rápida: o fechamento do espaço acadêmico, cuja virtualização do ensino foi identificada pela organização como principal medida para evitar maiores danos. Assim, intencionando não haver perdas na aprendizagem dos alunos, houve a recomendação, no início da pandemia, na instalação urgente do ensino remoto, considerada a melhor forma de dar continuidade ao ensino sem enormes prejuízos.

Todavia, a metodologia remota configurou-se em um problema: dados de pesquisa, encontrados no relatório do Banco Mundial intitulado "*Perdas de aprendizagem com a covid-19 podem custar a esta geração de estudantes quase US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida*", destaca que mais de 1,5 bilhões de discentes ficaram sem estudos em 160 países, revelando as profundas marcas na aprendizagem de crianças e jovens. Nesse documento o Banco ainda acentua que o

ensino remoto foi, também, um dos motivos do agravamento da mencionada crise, gerando mais pobreza e perda de produtividade futura na economia mundial.

Esse trabalho apresenta como objetivo geral examinar, de modo crítico, as prescrições destinadas pelo Banco Mundial acerca da crise da aprendizagem em seus relatórios destinados às políticas públicas educacionais brasileiras no contexto de ensino remoto. Assim, conforme o objeto de estudo, esta pesquisa se fundamenta na crítica marxista e possui um caráter bibliográfico e documental.

3

O presente texto faz parte dos estudos e pesquisas desenvolvidos no projeto de pesquisa PIBIC/UERN intitulado: *Crise da Aprendizagem, pobreza e pandemia: o ensino remoto e o projeto oportuno de privatização da educação básica tutelado pelo Banco Mundial*, cuja finalidade é perscrutar, sob o fundamento da crítica marxista, as recomendações do Grupo Banco Mundial, inseridas no rol da Agenda Global de Educação 2030, direcionadas para a educação dos países da América Latina e Caribe no período pandêmico e do agravamento da crise estrutural do capital.

2 Metodologia

Assim, conforme o objeto de estudo, a pesquisa apresenta natureza bibliográfica e documental, partindo da ontologia materialista de Marx, que dando a devida centralidade ao objeto, enfatiza a primazia da realidade histórico-social, sobre o conhecer. Essa prioridade exige a transposição do real para a subjetividade na forma de “concreto pensado”, de modo a traduzir, em movimento aproximativo, a dialética do real. A ontologia de Marx, que tem no trabalho a categoria fundante do ser social, considera a realidade enquanto compósito entre essência e aparência, no qual se articulam singularidade, particularidade e universalidade, tendo como matriz objetiva a categoria da possibilidade no sentido de instauração do trabalho livremente associado, emancipado do jugo totalizante e opressor do capital (TONET, 2013).

Além disso, é possível atribuir caráter documental ao presente estudo, uma vez que o propósito central busca analisar os pressupostos dos documentos elaborados pelo grupo Banco Mundial por serem os principais registros feitos pelo

referido organismo expressando orientações para vencer a “crise da aprendizagem” diante do ensino remoto, destacando tal condição como um problema global, relativo ao desenvolvimento econômico, agravado em tempos de pandemia.

Mediante o exposto, examinaremos os relatórios publicados nos anos de 2018 a 2022, intitulados: “*Desenvolvimento mundial 2018: aprendizagem para realizar a promessa da educação*” (2018); “*Pandemia de covid-19: choques na educação e respostas de políticas*” (2020); “*Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças*” (2021); “*Perdas de aprendizagem com a covid-19 podem custar a esta geração de estudantes quase US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida*” (2021) e “*Recuperação das Perdas de Aprendizagem Provocadas pela Pandemia de COVID-19 no Brasil*” (2022).

4

3 Resultados e Discussões

Há um consenso entre os pesquisadores dedicados aos estudos da política educacional em afirmar que, a partir do ano de 1970, a categoria educação adquiriu um novo sentido em escala global, coincidindo com as investidas do Banco Mundial em apoiá-la como um campo social capaz de mudar o planeta e atuar diretamente no alívio da pobreza. Mészáros (2009) destaca que esse período ficou marcado como marco cronológico da crise estrutural do capital, uma crise crônica e tendencialmente desastrosa. O filósofo concebe o capital como um sistema incontrolável e destrutivo, cujo modo de reprodução sociometabólica é capaz de gerar graves consequências para a humanidade.

Um aspecto relevante, originado junto à conversão da preocupação do Banco Mundial com questões relativas à pobreza e sua íntima relação com a educação, foi o zelo diante do novo paradigma educacional imposto a partir do ano 1990, financiado por esse organismo e derivado da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien), a qual enfatizava a satisfação das “Necessidades Básicas de Aprendizagem” (NEBAS) como prioridade para a educação, valorizando a crença de que todo indivíduo, desde cedo, demanda aprendizagem básica, pois é

substancial para sua inclusão no mundo produtivo e na promoção do desenvolvimento das economias nacionais.

Assim sendo, as prescrições basilares têm de adequar-se às urgências do grupo, sempre avaliadas segundo sua finalidade. Logo, podemos encontrar no discurso do Banco uma ênfase nas NEBAS como estratégia de dupla serventia: primeiro, qualificar minimamente os indivíduos para adaptarem-se às novas configurações flexíveis do mercado de trabalho; segundo, a satisfação dessas necessidades seria considerada um esforço em alcançar o direito mínimo à uma educação fragmentária. Esse paradigma de educação permaneceu nos documentos oficiais publicados pela UNESCO, até o final do compromisso pautado no lema de Educação para Todos (EPT), de 1990 a 2015, quando ocorre uma ruptura e a emergência de um novo paradigma denominado de “aprendizagem ao longo da vida”.

Segundo Chaves (2019) a alteração de tais perspectivas mantém uma certa continuidade com a concepção anterior postulada em Jomtien e reiterada em Dakar, seguindo os princípios contidos no documento publicado pelo Banco em 2011, intitulado “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”. A concepção apresentada pela UNESCO é recente, porém trata-se de uma preocupação longínqua, sendo novidade a sobreposição do termo aprendizagem à educação, ganhando, ainda, um novo rumo na Agenda Global de Educação 2030. A “aprendizagem ao longo da vida”, defendida pela UNESCO, possui o slogan que associa aprendizagem a todos os processos sociais ocorridos em diversos espaços, fortalecendo o vínculo dessa visão aos ideários privatistas, que preveem o processo de restrição dos atos educativos a uma ótica neoliberal de competências e habilidades mensuráveis (CHAVES, 2019). Portanto, a concepção formativa alicerçada na “aprendizagem ao longo da vida”, esboça um projeto voltado à retirada do Estado de sua função mínima antes exercida como promotor da educação elementar.

Com o intuito de dar continuidade aos seus projetos de mitigar o pauperismo, esse organismo enfatiza que há um grave transtorno na área educacional, dificultando o progresso monetário mundial: a “crise da aprendizagem”,

citado pela primeira vez em 2018, resumida como falta de qualidade do ensino, dificultando o crescimento econômico.

O primeiro relatório citando a problemática foi publicado em 2018, intitulado “*Desenvolvimento mundial 2018: aprendizagem para realizar a promessa da educação*”. O citado documento traz parte dos registros lançados anualmente pelo Banco Mundial a fim de fornecer orientações e diretrizes para as políticas educacionais globais. Logo no início do documento, é dito que estamos vivendo uma crise mundial, caracterizada pela escolarização de má qualidade, isto é, a falta de aprendizado das crianças e adolescentes que frequentam as instituições educacionais, que saem da escola sem habilidades e competências para conseguirem um trabalho decente e superar a pobreza (BANCO MUNDIAL, 2018).

Seguindo essa mesma perspectiva, o relatório lançado pelo Banco Mundial intitulado “*Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças (2021)*” evidencia que “Os efeitos da pandemia na crise da aprendizagem transcendem o impacto direto na economia do país: estes impactos permeiam muitas outras esferas da vida dos estudantes e, provavelmente, persistirão por um longo tempo” (BANCO MUNDIAL, 2021, p. 7). Ou seja, a crise da aprendizagem pode ser vista como um reflexo da pobreza econômica que mantém as nações desiguais, enfatizando a necessidade de alcançarmos melhores índices educacionais para eliminar o pauperismo. Assim, o Banco evidencia que milhões de jovens de baixa renda, pertencentes as nações ditas em desenvolvimento, estão sendo prejudicados devido a precariedade do ensino oferecido, frisando que os níveis fundamental e médio não estão cumprindo seu papel na formação de cidadãos financeiramente bem sucedidos, impossibilitando a entrada no mercado de trabalho e contribuição com o desenvolvimento econômico do país. O relatório afirma que “Sem aprendizagem, a educação não cumpre plenamente suas promessas como impulsora, tanto da eliminação da pobreza como da prosperidade compartilhada. (BANCO MUNDIAL, 2018. p.1).

Tal aspecto ficou ainda mais evidente com a chegada da Covid 19, mediante o fechamento dos colégios, cuja primeira prescrição, já prevendo o agravamento da instabilidade estudantil, foi defender a propagação do ensino remoto como principal

solução para a aprendizagem continuar. Contudo, os resultados dessa metodologia têm demonstrado um aprofundamento na crise da aprendizagem. O relatório intitulado “Perdas de aprendizagem com a covid-19 podem custar a esta geração de estudantes quase US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida”, publicado em 2021, demonstra que a geração presente na escola corre o risco de perder, em valor presente, US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida, ou cerca de 14% do PIB global vigente, por conta da inviabilidade da educação remota em alguns cenários sociais. (BANCO MUNDIAL, 2021). Essa declaração demonstra a relação profunda entre educação e ganhos futuros resultantes do investimento na instrução elementar (SCHULTZ, 1967), retomando em larga medida as proposições da Teoria do Capital Humano, também no período excepcional do ensino remoto.

O Relatório de 2021 também aponta que países como Brasil, Paquistão, Índia rural, África do Sul e México, entre outros, mostram perdas substanciais em matemática e leitura. O Banco Mundial ainda enfatiza que, em algumas nações, as perdas de aprendizagem são aproximadamente proporcionais à duração dos fechamentos, colocando a culpa pela crise da aprendizagem na não adesão imediata ao ensino remoto, evidenciando a existência de grupos mais afetados pela falta mesmo na situação remota e cita o caso de crianças pertencentes a famílias de baixa renda, portadoras de deficiência e meninas, sendo este último segmento o mais afetado pela escassez tecnológica e a disponibilidade de eletricidade, conectividade e dispositivos, bem como discriminação e normas de gênero.

Porém, mesmo prescrevendo o ensino remoto como solução para crise da aprendizagem no contexto da Covid-19, o próprio Banco já afirma no relatório intitulado: *Pandemia de covid-19: choques na educação e respostas de políticas (2020)*, que mesmo (...)antes da pandemia de COVID-19, o mundo já enfrentava uma crise de aprendizagem. Antes da pandemia, 258 milhões de crianças e jovens em idade de escolar estavam fora da escola. (BANCO MUNDIAL, 2020, p.4).

Dessa forma, a situação sanitária não pode ser a única culpada por esta crise da aprendizagem e com isso, o Banco passou a fornecer certas medidas para reverter tais efeitos, dentre elas, é enfatizada a ideia de as avaliações externas serem mais abrangentes e frequentes na escola. Ou seja, a perspectiva de melhoria

da aprendizagem para pelo fortalecimento dos mecanismos de controle do Estado avaliador (AFONSO, 2013) enquanto um encaixe à construção da lógica estrutural de privatização. Para o BM, é importante não somente as avaliações externas, é preciso que as escolas organizem outros métodos para realizar um direcionamento àqueles que não possuem bons resultados, como projetos educacionais que reforcem o aprendizado no contraturno. Nesse sentido, essa prescrição é mais uma preocupação do Banco Mundial apenas com os conteúdos e competências que devem ser adquiridas na escola e cobradas nas avaliações, a fim da adequação ao modelo pautado no rendimento e no ranqueamento.

Em maio de 2022, o Banco Mundial publicou um estudo que traz uma das suas prescrições para a educação brasileira nestes tempos sombrios de pandemia do capital (ANTUNES, 2020). A pesquisa prevê a implantação nacional do projeto *“Recuperação das Perdas de Aprendizagem Provocadas pela Pandemia de COVID-19 no Brasil”*, que custará o valor de US\$250 milhões, chamando atenção para o fato de que quanto mais dinheiro investido pela organização, mais controle ela terá sobre as políticas e práticas da educacionais nos Estados. Além disso, a instituição apoiará a estratégia brasileira principalmente nas regiões Norte e Nordeste, as mais atingidas pela crise da aprendizagem durante o ensino remoto, almejando a recuperação da aprendizagem e redução da evasão escolar, por meio da implementação de programas e sistemas inovadores que destacam o ensino híbrido como o melhor caminho (BANCO MUNDIAL, 2022).

O projeto também apoiará dois sistemas educacionais inovadores: O Ecossistema de Solução Educacional e a Plataforma de Gestão Integrada de Educação. O primeiro apresenta principal interesse na implementação de plataformas digitais educacionais privadas que ofereçam atividades, plano de aula e estratégia para corpo docente e estudantil desenvolvam novas tarefas educacionais, que acabaria por reforçar as influências das instituições privadas no rumo que tomará a escola, fornecendo dados cadastrais de professores e estudantes de todo o Brasil, além de controle do que está sendo ensinando em sala de aula. Enquanto isso, o segundo foca na integração do sistema de gestão educacional do Ministério da Educação. Assim, percebemos que, dentre as orientações para vencermos a

crise da aprendizagem, o Banco destaca o fortalecimento dos modelos híbridos de aprendizagem, com o intuito de treinar professores para o uso constante da tecnologia em sala de aula, buscando consolidar os sistemas educacionais, justificado a partir do enfretamento de pandemias e desastres naturais futuros. Desse modo, nota-se a preparação de terreno para o alargamento de um nicho que tem crescido dentro do processo de financeirização da educação, que diz respeito a formação de professores e a venda de materiais e plataformas digitais para a educação básica (SEKI, 2021).

O resultado dessa desigualdade pode ser analisado através do ensino remoto, em que muitos estudantes não obtiveram contato e ficaram fora da escola, tratando-se de mais um esforço para beneficiar uma classe social exclusiva e levar a cabo o projeto de privatização da educação. Além disso, a orientação de aumentar as avaliações externas mostra como o Banco vê a aprendizagem: uma esfera adequada aos ditames do mercado que se sobressai diante de um projeto educativo de negação do direito social à educação e de aliança com os interesses das corporações que incidem sobre o campo educativo.

4 Considerações finais

Partindo do objetivo de analisar as prescrições destinadas pelo Banco Mundial relativas à crise da aprendizagem e das políticas públicas para o âmbito da educação no Brasil, na situação de ensino remoto, é possível visualizar um forte teor privatista, visto que priorizam o aumento das avaliações externas e do ensino híbrido como forma de privatizar a educação pública em outras dimensões, alargando o que seria uma “janela de oportunidade” para as corporações do campo da educação e do âmbito das tecnologias.

Nesse sentido, as orientações do Banco implicam que o estudante deva aprender meios de contribuir para a comunidade atendendo às demandas do capital em crise, atribuindo à escola a função de formar jovens aptos a um mercado de trabalho marcado pelo desemprego estrutural, reduzindo a prática pedagógica escolar a um espaço do “capital educador” (SOUZA E EVANGELISTA, 2020),

fomentando a aprendizagem como mercadoria e as instituições educacionais como empresas.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.53, p. 267-284, abr/jun. 2013.

10

ALTIERI, M. “La Agroecología en tiempos del COVID-19”. **Centro Latinoamericano de Investigaciones Agroecológicas (CELIA)**, v. 35 n. 5, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **CORONAVÍRUS: O TRABALHO SOB FOGO CRUZADO**. São Paulo: Boitempo, ;2020. ISBN:. 978-65-5717-0001-4. (recurso eletrônico).

BANCO MUNDIAL. **Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças (2021)**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/>. Acesso em: 11 maio 2022.

BANCO MUNDIAL. **Perdas de aprendizagem com a covid-19 podem custar a esta geração de estudantes quase US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida 2021**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/>. Acesso em: 11 abril 2022.

BANCO MUNDIAL. **Pandemia de covid-19: choques na educação e respostas de políticas (2020)**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2018**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Recuperação das Perdas de Aprendizagem Provocadas pela Pandemia de COVID-19 no Brasil**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro. **Crise estrutural, imperialismo e destrutividade do sistema: Projeto Educativo de (In)Sustentabilidade do Capital na Agenda 2015- 2030**. 2019. 219f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

GLIESMANN, S. “**Transforming food and agriculture systems with agroecology**”. Agriculture and Human Values [11/05/2020].

HARVEY, DAVID. “**Política anticapitalista em tempos de COVID-19**”. In: DAVIS, M. et.al. (orgs.). **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem Amos, 2020.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Trad. Francisco Raul Cornejo et al., 2. ed. (rev. e ampl.) São Paulo: Boitempo, 2011.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009.

11

SCHULTZ, Theodor. O valor econômico da educação. Trad. de P.S. Werneck. **Rev. Técnica de C.A. Pajuaba**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SEKI, Allan Kenji. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 48-71, 2021.

SENHORAS, ELOI MARTINS. “Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

SOUZA, Artur Gomes de; OLINDA, Evangelista. **Pandemia!** Janela de oportunidade para o capital educador. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: Acesso em: 31 out. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. 1987.

ⁱ **Lívia de Almeida Queiroz**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2978-4825>:

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Graduanda em Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (UERN). Membro do projeto de pesquisa PIBIC/UERN.

Contribuição de autoria: Revisão de escrita

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5171314598010283>

E-mail: livianqueiroz@alu.uern.br

ⁱⁱ **Jociene Araújo Lima**, ORCID: <https://orcid.org/709-8333-14304-7767>.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Pedagoga (UERN). Especializanda em Educação e contemporaneidade (IFRN). Mestranda em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi – MAIE/UECE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado Educação e Sociedade (GEPEES/UERN/CNPq).

Contribuição de autoria: Primeira Redação, Escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7098333143047767>

E-mail: jociene.araujo@aluno.uece.br

iii **Emanuela Rútila Monteiro Chaves**, ORCID: <https://orcid.org/532-4515-66783-0034>:

Universidade do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação; Curso de Pedagogia. Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado Educação e Sociedade (GEPEES/UERN/CNPq). Membro do Instituto de Estudos e pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE).

Contribuição de autoria: orientadora da pesquisa

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5324515667830034>

E-mail: emanuelarutila@uern.br

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

QUEIROZ, Livian de Almeida; LIMA, Jociene Araújo; CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro. Ensino Remoto e Crise da Aprendizagem: Críticas às Prescrições do Banco Mundial. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.