

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

WORK AND TEACHING TRAINING IN THE CONTEXT OF DISMANTLING PUBLIC EDUCATION IN BRAZIL

TRABAJO Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DEL DESMANTELAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN BRASIL

Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira
(UERJ, Brasil)

Gilcilene Oliveira Damasceno Barão
(UERJ, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v5i9.692>

RESUMO: O artigo analisa as estratégias adotadas no âmbito das políticas para o trabalho e formação docente no contexto da nova configuração da educação pública no mundo capitalista dependente, considerando as recomendações dos Organismos Internacionais e as concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) articuladas às Diretrizes Curriculares para a Formação Nacional de Professores da Educação Básica e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (DCNFD). A análise empreendida a partir de levantamento bibliográfico e documental, da BNCC e da DCNFD, permite não só relacionar essas políticas aos interesses dos grupos empresariais ligados ao grande capital internacionalizado, mas também revelar o modo como expressam um projeto de educação que desconsidera e desvaloriza o conhecimento científico e desqualifica a educação pública, impactando diretamente o trabalho e a formação docente. Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Palavras-chave: Política Educacional, Educação Pública, Trabalho Docente; Formação de Professores, Neoliberalismo e Educação.

ABSTRACT: The article analyzes the strategies adopted within the scope of policies for work and teacher training in the context of the new configuration of public education in the dependent capitalist world, considering the recommendations of the International Organizations and the concepts present in the Common Curricular National Base (BNCC) articulated the Curricular Guidelines for the National Formation of Teachers of Basic Education and the Common National Base for the Initial Formation of teachers of Basic Education (DCNFD). The analysis undertaken, based on a bibliographic and documentary survey, of BNCC and DCNFD allows not only to relate these policies to the interests of business groups linked to large internationalized capital, but also to express an educational project that disregards and devalues scientific knowledge, disqualifies public education, directly impacting work and teacher training. Financing: *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq)

Keywords: Educational Policy, Public Education, Teaching Work; Teacher Training, Neoliberalism and Education.

RESUMEN: El artículo analiza las estrategias adoptadas en el ámbito de las políticas para el trabajo y la formación docente en el contexto de la nueva configuración de la educación pública en el mundo capitalista dependiente, considerando las recomendaciones de los Organismos Internacionales y los conceptos presentes en la Base Curricular Común Nacional (BNCC) articulados con los Lineamientos Curriculares para la Formación Nacional de Docentes de Educación Básica y la Base Común Nacional para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica (DCNFD). El análisis realizado a partir de un estudio bibliográfico y documental, de la BNCC y la DCNFD permite no solo relacionar estas políticas con los intereses de grupos empresariales vinculados al gran capital internacionalizado, sino también revelar la forma como expresan un proyecto educativo que deprecia y devalúa el conocimiento científico y descalifica la educación pública, impactando directamente en el trabajo y la formación docente. Financiamento: *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq)

Palabras clave: Política Educativa, Educación Pública, Labor Docente; Formación Docente, Neoliberalismo y Educación.

Introdução

O contexto da pandemia causado pelo novo Corona vírus (SARS-CoV-2), que produziu a COVID-19, tem exposto, aprofundado e criado condições para a implementação de ações estratégicas que ampliam na América Latina, e especificamente no Brasil, as contradições do capitalismo dependente: elevada concentração de capital, dominação autocrática com articulação externa e interna, assim como desigualdades sociais, onde se situam os dilemas educacionais e as questões relacionadas com a generalizada precarização do trabalho e da formação docente.

Neste artigo partimos do pressuposto de que a precarização do trabalho e da formação docente – objeto de nossa reflexão – constitui-se parte essencial do processo de desmonte da educação pública iniciado ainda pós Constituinte de 1988.

Assim sendo, num primeiro momento, nossa análise levará em conta o contexto geral no qual vem se dando as recentes mudanças relacionadas com as políticas educacionais neoliberais no Brasil sob o capitalismo dependente. A seguir, nosso foco será a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, documento de grande impacto no desmonte da educação pública em vários níveis, que deve ser analisado levando-se em conta sua natureza, os múltiplos atores e interesses envolvidos na sua defesa, assim como alguns aspectos de sua polêmica implementação. E, finalmente, analisaremos a culminância do processo de precarização do trabalho e da formação docente, tendo em vista a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação Nacional de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCNFD), de 2019, documento também conhecido com a denominação de BNC-Formação, que materializam a mercantilização da formação docente e dos inúmeros outros produtos a ela associados.

Capitalismo dependente e política neoliberal: alguns dos dilemas da escola pública e da formação da classe trabalhadora

Desde os anos de 1970 convivemos com mudanças motivadas pelo aprofundamento da acumulação do grande capital, que tem concentrado suas estratégias de dominação na superexploração da força de trabalho e, conseqüentemente, na precarização das condições de vida do conjunto dos trabalhadores.

Tais mudanças evidenciam o declínio de um “liberalismo centrista” (FREITAS, 2019) – pautado num livre-mercado regulado, ainda articulado a um contrato social apoiado em direitos políticos e sociais – e a forte ascensão do liberalismo clássico radical, denominado neoliberalismo. Este último está centrado na plena autonomia do livre-mercado associado a um individualismo exacerbado, que mercantiliza a participação dos indivíduos na vida social, restringindo ainda mais a cidadania formal e as práticas sociais consideradas democráticas, desconstruindo assim, institucionalmente, conquistas históricas das classes trabalhadoras. Neste contexto, além da crise orgânica do capital, deve-se destacar a destruição do campo socialista, em 1989, que resultou numa profunda ofensiva sobre as organizações sindicais, partidos de esquerda, e, conseqüentemente, na neutralização dos embates da luta de classe e restrição dos direitos da classe trabalhadora em grande parte do mundo.

Soma-se a estes aspectos o fato de que a política neoliberal nos países capitalista não tem se dado de forma homogênea, ou seja, não tem tido um mesmo padrão de assimilação por parte dos distintos Estados Nacionais. Levando-se em conta tanto a consolidada hegemonia das economias centrais quanto as especificidades históricas e culturais de grupos sociais, cada Estado capitalista tem incorporado os preceitos neoliberais à sua maneira – ao longo de um determinado tempo e levando em conta pressões externas, especificidades e circunstâncias internas.

Tal diferenciação evidencia a relação assimétrica entre países de capitalismo central e países de capitalismo dependente, como o Brasil. Isso nos desafia a compreender as formas através das quais a realidade brasileira assimilou o ideário neoliberal, partindo do funcionamento do sistema capitalista no Brasil, que segundo Florestan Fernandes se caracteriza como capitalismo dependente. Ou seja, o que torna a ofensiva dessa política neoliberal avassaladora na sociedade brasileira é sua articulação com os dilemas históricos, econômicos e sociais da estrutura do capitalismo dependente. De acordo com Cardoso:

Demarcando o espaço político da burguesia, Florestan Fernandes analisa a questão da debilidade congênita da burguesia e a própria viabilidade da revolução burguesa no Brasil. Acompanha a crise do poder oligárquico como processo de transição sob a hegemonia [da] oligarquia. Mostra como a burguesia entre nós se constitui na verdade em várias burguesias ou ilhas burguesas, cuja unificação se define no plano político por meio do estado. Com muitas polarizações, a burguesia se compromete com tudo que seja vantajoso, desenvolvendo múltiplos interesses e adaptações ambíguas, que acabam levando-a a amortecer a mudança social espontânea, fortalecendo o seu conservadorismo (1987, p. 243).

Neste horizonte estrutural o capitalismo dependente aprofunda as desigualdades porque é “escravo de uma acumulação espoliativa, que constitui um

processo sem fim e sem compensações” (FERNANDES, 1995, p. 140). Além disso, apresenta

uma hegemonia compósita de classe [que] liga os interesses capitalistas dominantes externos e internos, colocando o estado nacional no cerne de uma nova opressão colonial, pela qual a acumulação capitalista converte-se em realidade política e é garantida (e não limitada ou impedida) pelo emprego sistemático do poderio policial-militar dos governos.

Portanto, em tal especificidade, presente na composição e no padrão de dominação burguesa no Brasil, desenvolve-se a política neoliberal e seu ideário, de forma que sua implantação ressignifica a prática social. No âmbito do ideário neoliberal, o funcionamento da sociedade tem como orientação a radicalização do princípio liberal da centralidade no indivíduo inserido no livre-mercado, cuja ação se dá a partir de escolhas definidas numa forte ambiência concorrencial e tendo como valores morais absolutos a responsabilização do indivíduo por suas escolhas, o incentivo ao empreendedorismo e a legitimidade de um padrão meritocrático que suprime do Estado suas efetivas responsabilidades. Assim, os grupos representados nos governos privatizam a gestão do conjunto da vida pública, inviabilizam e neutralizam a vivência social da construção coletiva, tão necessária para garantir que a luta de classe possa se desenvolver e constituir condições econômicas, políticas e sociais mais igualitárias, cuja democracia ultrapasse a aparência formal da lógica burguesa. Florestan Fernandes, ao descrever a especificidade do capitalismo dependente no Brasil, conclui que há um circuito fechado para uma sociedade mais democrática. Para ele, a

América Latina conheceu longos períodos de circuito fechado e curtos momentos de circuito aberto [...] os que reprimem e oprimem, nestes dias, lutam para impedir o *curto-circuito* final, que para eles vem a ser o desaparecimento de um estado antagônico à nação e ao povo, ou seja um estado que, como todo o estado elitista, tem sempre de ‘fechar a história’ para os que não estão no poder (FERNANDES, 1979, p. 5).

Embora o fechamento ou a abertura desse circuito dependa da ação dos sujeitos nas relações sociais concretas, o ideário neoliberal tem naturalizado as desigualdades e ressignificado as várias bandeiras dos movimentos sociais dos anos de 1980. No mundo dito “globalizado”, a política neoliberal tem como ação estratégica a ampliação da intervenção dos grupos sociais dominantes que, ao atuar através da conjugação de aspectos ideológicos, conceituais e pragmáticos, sofisticam as formas de coerção e consenso, aprofundando assim a consolidação da hegemonia burguesa. Pautadas numa diversificada educação política, a sociabilidade estabelecida no mundo neoliberal expressa os princípios de uma nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005) que, ao ter no processo de mercantilização da vida sua maior referência, estabelece e legitima como universais suas próprias bandeiras liberais.

Concomitantemente, para viabilizar a adequada assimilação dos princípios neoliberais, destaca-se o papel atribuído ao Estado no exercício de suas relações de dominação (consenso e coerção), seja através da sociedade política (máquina estatal), seja através da sociedade civil (grupos organizados em disputa). E, em se tratando das estratégias de disseminação da política neoliberal, o universo da educação assume papel diferenciado e de destaque; neste contexto a educação abarca tanto o âmbito da formação política, genericamente absorvida em todos os espaços sociais, quanto o âmbito da formação escolar, que se desenvolve de maneira sistematizada nos espaços escolares.

Diretamente submetida à ação estatal, a educação pública através da formação escolar se viabiliza na escola pública caracterizada como espaço contraditório e de tensionamentos por abranger diferentes forças sociais. Pautada numa enorme capacidade de capilarização, a escola se constitui a instituição pública mais presente na vida do conjunto da classe trabalhadora. Tal natureza institucional explica o fato dos sistemas de ensino e suas unidades serem, em termos globais, espaços imprescindíveis na construção hegemônica da nova sociabilidade neoliberal, bem como na continuidade das práticas políticas que conformam os interesses do poder local. Mas, se por um lado a escola pública se encontra diretamente submetida às políticas de estado, por outro pode se constituir em espaço plural e complexo de luta em defesa de princípios educacionais e práticas sociais que contribuem na problematização permanente do processo de alienação da luta de classe.

No momento atual, a escola encontra-se submetida a um ideário cuja concepção tanto deslegitima o fato da educação ser um direito adquirido, quanto a transforma numa mera prestação de serviço. Ou seja, a escola vem sendo pressionada de forma articulada tanto pelas políticas de estado quanto pelos grandes grupos empresariais, a se mercantilizar, contribuindo assim com o aprofundamento do seu próprio desmonte.

Assim sendo, a compreensão do gradual processo de desmonte da educação pública numa sociedade de capitalismo dependente como a brasileira estrutura-se fundamentalmente na identificação de determinantes externos e internos que, de forma articulada, tem como principais referências: as transformações presentes na estrutura e na dinâmica do capitalismo nos países centrais, a redefinição da formação para o trabalho simples no mundo capitalista, as suas repercussões no estabelecimento das diretrizes e bases da escolarização básica, bem como e as especificidades dessas mudanças em nossa formação social (MARTINS; NEVES, 2015).

O processo de desmonte da educação brasileira não é algo novo, mas é inegável o grau de aprofundamento que adquiriu a partir do golpe de 2016 e nos governos Temer e Bolsonaro. Ademais, em março de 2020, com o advento da atual pandemia, o projeto empresarial de educação, diante da necessidade de isolamento social e da necessária suspensão das atividades escolares, aproveitou a oportunidade para invadir o sistema da educação pública através do ensino remoto/a distância, explorando em várias dimensões o trabalho e a formação docente. No ensino superior, a escolha apressada e sem esgotar o debate sobre as consequências do ensino remoto para o trabalho nas instituições universitárias soma-se a problemas pré-existentes. Uma concepção de educação mercantilizada e um conjunto de adaptações precedentes têm comprometido as conquistas da Constituição de 1988, tais como a manutenção do tripé ensino, pesquisa e extensão, e a garantia da autonomia universitária. Assim, quando

não temos equipamentos para uma aula mais tecnológica, aproveitamos nosso décimo terceiro para comprar equipamentos que podemos usar em nossas aulas; se não temos transporte da instituição de ensino para realizar projetos de extensão, utilizamos nosso próprio carro; se não temos bolsas de pesquisa e extensão para os estudantes, aderimos à pesquisa e extensão voluntária, afinal, "isso é muito importante para a formação dos discentes"; se não podemos usufruir ao direito das licenças capacitação e qualificação, porque isso reverberará em sobrecarga aos colegas do departamento, fazemos mestrado e doutorado trabalhando; se não temos recursos para pesquisas, buscamos parcerias; se não temos recursos institucionais para execução de eventos (seminários, cursos, congressos), cobramos uma "taxinha" (mas só para quem puder!); se não somos preparados para ministrar aulas para estudantes com deficiência, buscamos com os próprios formas de contribuir no seu processo de ensino-aprendizagem; se os técnicos administrativos vão sendo reduzidos, passamos a incorporar suas funções (FARAGE, 2020, não paginado).

O desmonte de longo prazo da educação pública no Brasil e seus determinantes externos¹

Dentre os determinantes externos do atual desmonte da educação pública têm papel de destaque as agendas concebidas e implementadas pelos Organismos Internacionais, tais como Banco Mundial, Unesco, OCDE etc. O marco inicial das

¹ Neste artigo não iremos aprofundar a análise dos determinantes externos do desmonte da educação pública, mas cabe deixar registrado que, no campo das ideias pedagógicas no Brasil, no período de 1969 a 2001, foi recorrente na configuração da concepção produtivista, conforme denomina Saviani, a presença estrangeira (SAVIANI, 2007). Esta interferência afetou o processo de constituição e implementação da política educacional, envolvendo tanto acordos bilaterais com Agências Internacionais (Acordo MEC-USAID) quanto a participação dos Organismos Multilaterais na realização de pesquisas junto ao MEC (UNICEF/MEC), ou ainda a produção de recomendações e planos de ações através de Conferências e/ou Relatórios (BIRD).

ações desses organismos se deu em 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Posteriormente, em 1996, o Relatório Delors terá desdobramentos substantivos nos currículos das escolas e, ainda na década de 1990, o Banco Mundial produz vários relatórios enquanto desenvolve projetos específicos em vários estados no Brasil.

A intervenção do Banco Mundial na política educacional brasileira teve um total de financiamento combinado de cerca de US\$ 1 bilhão, com a aprovação de 6 projetos que contemplaram 13 estados brasileiros. Dos 6 projetos, 2 continuaram para a Região Nordeste, com abrangência para todos os estados: "Educação Básica no Nordeste II" (Maranhão, Ceará, Pernambuco e Sergipe) e "Educação Básica no Nordeste III" (Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Bahia). Os demais projetos foram para os estados de Minas Gerais – "Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais"; São Paulo – "Projeto Inovações na Educação Básica em São Paulo" (INOVAÇÕES); Espírito Santo e Paraná – "Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná" (PQE). Os projetos financiados visavam apoiar a estratégia e as prioridades do Banco Mundial para o setor, exigindo um envolvimento substancial do Banco em supervisão (FIGUEIREDO, 2009, p. 1126).

Na década de 2000, a bandeira da qualidade da educação torna-se referência do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), passando a conformar a política educacional em geral, e no Brasil em específico. De um lado, consolida-se a avaliação de desempenho como um valor educacional central para o desenvolvimento da educação, de outro, a lógica empresarial passa ser referência na educação, produzindo, conforme afirma Freitas (2012), a desmoralização do trabalho do professor, o estreitamento curricular, a pressão para treinar os estudantes para testes, a precarização da formação do professor, dentre outros aspectos.

Tais organismos têm tido uma atuação diversificada, fazendo-se presentes nos âmbitos da concepção, disseminação e implantação do novo projeto de educação para classe trabalhadora em todo o mundo. A educação formal em todos os seus níveis (Educação Básica e Ensino Superior) passa a ser articulada numa ótica de total submissão ao trabalho produtivo e mercantilizado, favorecendo a expropriação da cultura e dos conhecimentos socialmente produzidos e anulando as subjetividades das classes trabalhadoras. A formação escolar é ressignificada, aprofundando-se uma "concepção de mundo burguesa, [...] [que dissemina] entre os trabalhadores os valores caros à reprodução ampliada do capital e das relações sociais capitalistas, disciplinando-os para o empreendedorismo e para a colaboração (MARTINS; NEVES, 2015, p. 21, 22). Estes aspectos resultam numa sociabilidade restringida e apoiada numa democracia formal e consentida. Para Fernandes,

A noção de 'democracia burguesa' sofre a redefinição, que é dissimulada no plano dos *mores*, mas se impõe como uma realidade prática inexorável, pela qual se restringe aos membros das classes possuidoras que se qualifiquem, econômico, social e politicamente, para o exercício da dominação burguesa (FERNANDES, 1975, p. 292).

Num segundo nível de compreensão dos determinantes externos, fica evidente que o projeto mundializado de educação disseminado pelos Organismos Internacionais pauta-se tanto na divisão internacional do trabalho como nos diferentes estágios de desenvolvimento dos estados nacionais no contexto da geopolítica. Por isso, segundo Pronko, devemos superar o equívoco de analisar a atuação, por exemplo, do Banco Mundial, como intervenção apenas de fora para dentro, isto é,

Não que essas interpretações não possam ser verdadeiras para casos particulares em que o componente de coerção externa é real e violentíssimo, mas elas obscurecem a complexidade de relações e a capilarizada malha de agentes envolvidos na construção e difusão de uma visão de mundo que perpassa todos os âmbitos da nossa vida, tornando-se hegemônica (PRONKO, 2014, p. 90).

Desta forma, a despeito da precarização generalizada da formação escolar dos trabalhadores no mundo, os países de capitalismo dependente, diferentemente dos países de capitalismo central, em função de sua condição subalterna de meros exportadores de commodities, são "aconselhados" a concentrarem o financiamento educacional na formação do trabalhador simples, ou seja, na educação básica – já que se tratam de trabalhadores voltados para produção de mercadorias com baixo valor agregado.

Paralelamente, constata-se a "recomendação" de uma gradual diminuição de investimentos na formação do trabalhador complexo, o que pode resultar na ampliação do desmonte do ensino superior e da pós-graduação e, conseqüentemente, no declínio da produção de conhecimento científico e da pesquisa com financiamento público. Trata-se de uma política de extrema dominação e controle que limita o grau de desenvolvimento científico e tecnológico dos países da periferia.

Além disso, foram instituídas contrarreformas que terão impactos profundos na vida e na educação escolar, como por exemplo a aprovação da Emenda Constitucional 95, que limita por 20 anos os gastos públicos, as novas leis trabalhistas, e mais especificamente no âmbito da educação a mudança de concepção do Ensino Médio, além da criação da BNCC. Vale registrar que no âmbito dos vários governos pós-constituição (Collor, FHC, Lula, Dilma e Bolsonaro), com diferentes especificidades e contradições, a educação vem se materializando como mercadoria e lugar de negócio. Os OI e suas recomendações têm se constituído como um fio condutor que garante uma certa continuidade nas

transformações na educação vinculando-as aos interesses do grande capital e das burguesias internas. Trata-se da assimilação e da utilização dos princípios empresariais no universo educacional, com ênfase na formação escolar pública.

O desmonte de longo prazo da educação pública no Brasil e seus determinantes internos

Partindo do pressuposto de que o desmonte da educação pública, onde se situa o processo de precarização do trabalho e da formação docente, tem sido marcado pelos encaminhamentos das políticas educacionais de cunho neoliberal nos últimos 30 anos, o recorte analítico deste artigo terá como foco a aplicação da BNCC, com ênfase no período pós pandemia, levando em conta 2 aspectos principais: 1) o destaque no documento de alguns marcos presentes na história do desmonte em curso; 2) a natureza e o sentido neoliberal da BNCC e seus desdobramentos políticos. Estes pontos serão articulados, fundamentalmente, com o caráter assumido pelas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, o BNC-Formação (BRASIL, 2019).

No Brasil, os encaminhamentos que marcaram os últimos 30 anos das políticas públicas de educação se iniciam num contexto otimista de lutas pelas “*Diretas Já*” e do processo Constituinte de 1986. Ambos envolveram ampla mobilização da sociedade civil organizada em defesa da redemocratização do país.

Nesse contexto, em 1986, acontece a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), geradora da Carta de Goiânia, documento aprovado por mais de seis mil participantes que tanto denuncia a realidade de barbárie da educação brasileira após 21 anos de ditadura empresarial-militar quanto aponta a necessidade de construção de um novo projeto educacional para o país (FREITAS, 2018). Além dos 21 princípios reivindicados para compor a nova carta constitucional consta, na parte inicial da Carta de Goiânia, a defesa da educação como direito

em todos os graus de ensino e do dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Ao mesmo tempo, se comprometem a lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos às Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento de medidas propostas para a democratização da educação (ANDE *et al.*, 1986, p. 5).

No entanto, já no Congresso Constituinte (1988) a defesa desse novo projeto educacional enfrenta embates que culminam no prolongado processo de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que só foi promulgado em 1996, desencadeando uma série de desdobramentos para o trabalho e a formação docente.

Com a expansão dos cursos de licenciaturas que ocorreu a partir da promulgação da LDB em 1996, foram introduzidas modificações significativas no campo das instituições formadoras e da formação inicial de professores. Relembramos aqui o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCN) coordenado pela SESu-MEC; a regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e do Curso Normal Superior em substituição aos de pedagogia, mudanças que provocaram intenso debate sobre a concepção de formação de caráter tecnicista e reducionista do conteúdo e da estrutura da formação de professores (FREITAS, 2018, p. 514).

Se, na dimensão macro, a política educacional neoliberal tem como focos a legitimação da lógica privatista, a educação como serviço, a priorização da formação para o trabalho simples, a descentralização dos encargos e o fomento de mecanismos de participação, na dimensão micro a interferência do ideário neoliberal nas propostas de formação docente resultam no advento de uma lógica reducionista, marcada pela defesa de conteúdos centrados em competências e habilidades, que minimiza os conhecimentos vinculados aos fundamentos das ciências da educação. Concomitantemente, restringe as políticas de gestão democrática dos sistemas educacionais, negligenciando conteúdos historicamente valorizados nos parâmetros e diretrizes da formação de professores, especialmente os ensaios contra hegemônicos surgidos no período (1980-1991) no campo da pedagogia crítica que buscaram orientar a prática educativa (SAVIANI, 2007).

Vale assinalar que o conjunto das transformações presentes nas políticas relacionadas com o trabalho e formação docente iniciadas nos anos de 1990 se situam num universo dinâmico de assimilação gradual do ideário neoliberal na educação que se converte num marco relevante nos anos 2000. Se na década de 1990 o lema inspirador de nossas políticas educacionais era o "Educação para Todos" acordado na Conferência de Jomtien, a partir de 2006, no final do 1º. governo Lula (2003-2006), destaca-se no cenário nacional um movimento denominado "*Todos Pela Educação*" (TPE), organizado por um grupo de grandes empresários do país que se mostram preocupados com os encaminhamentos da educação básica disponibilizada pela escola pública brasileira.

Nesse contexto e tendo em vista a crise internacional de 2006, o governo Lula concebe e implementa um conjunto de medidas de fomento da economia nacional denominado Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Em se tratando das medidas relacionadas com o setor educacional, estrategicamente, o movimento empresarial TPE se constituiu o mentor do documento de referência da área, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Assumido pelo Ministério da Educação (MEC) como política de governo, o PDE também ficou conhecido como o PAC da educação.

A realização do PDE na escola pública contribuiu com o aprofundamento da mercantilização da educação, postura assumida especialmente pelo plano de gestão, em articulação com um programa de avaliação em larga escala e com o financiamento voluntário vinculado ao alcance das metas previstas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na continuidade dessas ações, ampliam-se as parcerias público-privado, assessorias, compras de pacotes educacionais pelas prefeituras e governos estaduais, um conjunto de ações que preparam o terreno para o surgimento da BNCC.

Portanto, pode-se afirmar que o PDE é o marco da entrada oficial da lógica empresarial no universo das políticas públicas de educação no Brasil e mais especificamente no espaço das escolas públicas em todos os seus sistemas de ensino – federal, estadual e municipal. O movimento TPE teve papel de destaque na contribuição ideológica e política que se fazia necessária à efetiva implementação das futuras etapas do projeto educacional neoliberal. Atuando com agilidade no espaço político, o nexo empresarial representado pelo TPE assume a direção hegemônica do projeto neoliberal de educação e a condução das políticas públicas para formação escolar, tendo em vista capacitar trabalhadores para as competências exigidas pelo mercado e promovendo

(a) flexibilização do controle estatal sobre a educação privada, a defesa da individualização do ato pedagógico, a implementação de sistemas gerenciadores pautados numa avaliação tecnocrática voltada à estimular a competição entre as instituições educacionais por meio de rankings, prêmios e castigos, educação compensatória elementar (ler, contar e escrever) para os chamados pobres, associação dos objetivos educacionais com os da governabilidade etc. (LEHER; MOTTA, 2012, p. 577).

O conjunto das iniciativas assinaladas serve de lastro para a continuidade da política neoliberal na educação, materializada, por exemplo, na publicação, em dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP no. 2, que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.”

O passado recente das nossas políticas educacionais, mais especificamente o momento compreendido entre o golpe de 2016 até os dias atuais, concentra, segundo Freitas, claros retrocessos e prenúncios de destruição da educação como bem público, que se manifestam de diferentes formas:

na entrega de escolas públicas e recursos públicos às OS, para gestão privada da educação pública e para a PM [Polícia Militar], em um processo de militarização de várias escolas principalmente de ensino médio; na intensificação dos processos de avaliação em larga escala a partir da definição da base nacional comum curricular (BNCC); com a reforma do Ensino Médio, que altera os percursos formativos da juventude e entrega parte dessa formação a empresas privadas de EaD; com a inclusão no Saeb, e sua provável inserção na lógica da BNCC de avaliação da aprendizagem das crianças; com a intensificação dos processos de controle

do trabalho docente na educação básica e a institucionalização de mecanismos meritocráticos de premiação e punição das escolas, a partir dos resultados das avaliações censitárias pós-BNCC; [além da] a avaliação dos professores via Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), já aprovado em comissão própria no Congresso Nacional (FREITAS, 2018, p. 521).

Freitas registra ainda que tais iniciativas prenunciam mudanças relevantes no processo educativo, marcadas por profundo retrocesso, tendo em vista “políticas neoliberais regressivas, excludentes, que aprofundam a desigualdade, instituem o individualismo, reforçam a meritocracia e o empreendedorismo individual como formas de sobrevivência e sucesso” (FREITAS, 2018, p. 521).

Nesse contexto, debates historicamente caros aos educadores, envolvendo os objetivos da educação, vêm sendo substituídos por uma discussão pragmatizada, que critica a presença dos conhecimentos teóricos na formação docente e defende a predominância de conteúdos voltados para uma prática neotecnicista e neoprodutivista, que avalia a qualidade da educação através de instrumentos padronizados.

Vale assinalar que tais medidas não podem ser analisadas sem se levar em conta o contexto ampliado no qual elas se situam; em pleno governo Temer, é aprovada uma lei que evidencia a elevada concentração do grande capital e a consequente superexploração da classe trabalhadora no Brasil. Trata-se da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, a PEC 241, também chamada de PEC 55 - ou PEC da morte - promulgada em dezembro de 2016, que estabeleceu um teto de gastos públicos pelos 20 anos seguintes. Mesmo no entendimento de lideranças liberais, tal congelamento inviabiliza o desenvolvimento do país e compromete a produtividade dos futuros trabalhadores: para Claudia Costin, diretora global de Educação do Banco Mundial, em função da PEC 55, “o Brasil continuará com o desastre educacional que tem hoje” (COSTIN, 2016, não paginado).

Assim, em conformação com os princípios e práticas ultraliberais em curso, faziam-se necessários ajustes no campo da educação. A implantação da BNCC, assim como a reforma do Ensino Médio, é concebida pelo empresariado através do *Movimento pela Base* e do *Todos pela Educação*.

Em suas dimensões gerais, a BNCC se constitui num documento normativo, com força política institucional, pautada na definição de conteúdos e habilidades básicas conjugadas a avaliações censitárias de estudantes, escolas e professores. Tudo isso compõe um estratégico processo de controle e alinhamento entre o que se faz na escola e as recomendações apontadas – seja na definição do conteúdo a ser ensinado, seja no tipo de formação desejada para o professor. Destaca-se nesse

processo a denominada eficácia do alinhamento mencionado, que propicia a privatização da formação escolar. A escola pública é disponibilizada para grupos empresariais ditos “competentes”, cujo objetivo é transformá-la numa organização orientada pela lógica da concorrência e do mérito. Dentre as medidas que evidenciam o sentido da reforma empresarial no campo da educação, destacam-se:

a criação de um currículo padronizado – a BNCC – de caráter obrigatório para todos os sistemas de ensino, de modo a aumentar o controle ideológico sobre *o que se ensina e como se ensina* nas escolas públicas, criando uma cadeia de ações que objetivam, na sequência, avaliar e responsabilizar professores e gestores; premiar e punir gestores, professores e escolas, criando as bases para um processo de privatização das escolas que não logrem atingir as metas do Ideb (FREITAS HCL, 2019, não paginado).

Para além da precarização do trabalho docente e promoção de um verdadeiro apartheid socioeducacional, a BNCC tem como principal objetivo articular as competências e habilidades emocionais necessárias às demandas da atual fase do capital ultraliberal. A ideia é formar, através de complexas habilidades (ao invés de complexos conhecimentos), um trabalhador que incorpore o apassivamento socioemocional e o adestramento necessários ao processo de informatização e robotização da produção.

Vale ressaltar que, a despeito da implementação do novo padrão de exploração da classe trabalhadora apoiado na educação, para que tal processo seja eficiente, a escola pública precisa ser ajustada às demandas do mercado de trabalho. Citando o texto da ANFOPE de 1992, Freitas registra que, neste modelo de exploração,

o grau de instrução não é um fator secundário. Novas habilidades, e mais complexas, estão sendo requeridas, como a capacidade de trabalhar em equipes integradas, maior capacidade de abstração, maior capacidade para comunicação lateral com os colegas, mais iniciativa e cooperação na operação da maquinaria. Estas habilidades não podem ser desenvolvidas em cursinhos rápidos no interior das fábricas ou a partir do próprio exercício no posto de trabalho. São habilidades típicas de serem desenvolvidas pela escola, pelo ensino regular (ANFOPE *apud* FREITAS, 2019, não paginado).

E complementa: “é por essa razão que a formação de professores passa a ser estratégica para a implementação das reformas curriculares” (ANFOPE *apud* FREITAS HCL, 2019, não paginado). Os ajustes que se fazem necessários na escola dependem diretamente do novo papel a ser desempenhado pelo professor nesse processo. Nesse sentido, a BNC-Formação, na medida em que são os documentos normativos que dão continuidade à reforma empresarial na educação, explicitam princípios fundamentais a serem levados em conta no âmbito do trabalho e da formação docente. Dentre as consequências da implementação da BNCC, destacam-se o provável desemprego dos trabalhadores docentes – tendo em vista a proposta de redução de disciplinas –, o fomento e as oportunidades de negócios

que devem surgir a partir do desmonte da escola pública, assim como a articulação de grupos compostos por instituições privadas de ensino, fundações educacionais, gigantes do ramo de livros didáticos, movimentos conservadores e *think tanks* internacionais.

Tal circunstância nos coloca diante uma ampla e estruturada política educacional, que conjuga a Reforma do Ensino Médio e a BNCC com a política nacional de formação de professores, recentemente trabalhada no âmbito da BNC-Formação.

O Projeto de Resolução da BNC-Formação (DCNFD) foi aprovado por uma Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE)², presidida por Maria Helena Guimarães Castro, tendo como demais conselheiros figuras que explicitamente mantêm vínculos com grupos privados de diferentes tipos: Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), instituições de ensino superior privado, aparelhos de Estado, empresas educacionais de capital aberto, Sistema S, movimentos empresariais, Organizações Sociais com atividades ligadas à defesa de Direitos Humanos e Raciais, etc. Dentre as instituições indiretamente representadas estão o Movimento Todos pela Educação (TPE) e o Movimento pela Base (MPB) que, juntos e articulados, defendem a aplicação das diretrizes da BNCC para a formação docente, tendo em vista o aprofundamento da hegemonia burguesa pela via da escolarização (EVANGELISTA *et al.*, 2019).

Além dos movimentos citados, outras empresas e instituições também se fazem indiretamente presentes: Pearson, Abril Educação, Instituto TIM, Fundação CESGRANRIO, Sistema S (SENAC, SESI e SENAI), além de proximidades com Organizações Multilaterais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização dos Estados Americanos (OEA). Juntam-se a estes a gigante Kroton, a Ser Educacional, a Estácio de Sá, várias APH ligadas a editoras e empresas de soluções digitais para o trabalho e a formação docente e associações representativas dos interesses das escolas privadas de ensino superior.

Segundo Evangelista, Fiera e Titton (2019),

² Aprovada pelo CNE na noite do dia 07 de novembro de 2019, a BNC-Formação se constitui numa das mais cruéis estratégias adotadas no âmbito do desmonte da educação pública no país. A descrição do processo através do qual se deu sua aprovação, assim como o registro dos agentes envolvidos, por si só já evidencia o grau de arbitrariedade que tem sido adotado pelos grupos empresariais diretamente interessados.

através desse trabalho de mapeamento das trajetórias profissionais dos conselheiros evidencia-se as formas de movimentação das frações burguesas e seus intelectuais orgânicos na produção e circulação de informações, assim como na articulação dos interesses capitalistas no que tange às políticas públicas para a formação de professores no país (EVANGELISTA *et al.*, 2019, não paginado).

Ainda segundo Evangelista, do trabalho de análise da Resolução que aprova o BNC-Formação foi possível desenvolver a seguinte síntese

(...) estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico. Nesse caso, o Curso de Pedagogia ganha realce, pois se constitui na licenciatura que prepara professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, concentra-se na formação da massa de sujeitos disponíveis à reconversão segundo as mutantes formas de trabalho, processo no qual as competências socioemocionais assumem centralidade. *Dirigir a formação de cabeças e corpos submissos é projeto intransferível do capital* (EVANGELISTA *et al.*, 2019, não paginado, grifos nossos).

Considerações Finais

A guisa de considerações finais, afirmamos que o advento da pandemia no Brasil se dá a partir de uma dada realidade, já em processo de degradação, caracterizada por um contexto de crise econômica, com significativa elevação de desemprego e estagnação do desenvolvimento industrial. Junta-se a isso uma crise política, evidenciada na desarmonia existente entre os poderes executivo, legislativo e judiciário em relação a determinado projeto de desenvolvimento para o país, e a crise social generalizada, expressa nos elevados índices de violência urbana significativamente aprofundados.

De forma surpreendente, ao agravar o conjunto das crises, a chegada da pandemia não só não fomentou uma mobilização popular, como, estrategicamente, viabilizou a implementação de novos mecanismos de dominação voltados tanto à explícita concentração do capital, via uma elevadíssima superexploração dos trabalhadores. Quanto ao aprofundamento dos índices de pobreza da população, na expressão utilizada por um ministro de estado numa dada reunião presidencial, os novos mecanismos em curso foram estabelecidos a partir da oportunidade de “passar a boiada e mudar regras, enquanto a atenção da mídia está voltada para a Covid-19”.³

Nesse sentido, a crise sanitária corrente, ao demandar procedimentos de isolamento social, impactou distintas camadas da vida econômica e social dos

³ Reunião ministerial que ocorreu no dia 22 de abril de 2020, onde o Presidente Jair Bolsonaro teria manifestado abertamente a intenção de interferir na Polícia Federal, segundo acusações do ex-Ministro da Justiça Sérgio Moro.

trabalhadores brasileiros, confundindo e alterando os critérios e as prioridades das nossas lutas políticas. É neste cenário que analisamos os determinantes externos e internos que têm conformado e possibilitado o trabalho desenvolvido na escola pública de modo a ampliar a degradação da formação e do trabalho do professor. A BNCC e a BNC-Formação materializam tanto os determinantes externos quanto os determinantes internos no que se refere ao alinhamento empresarial da formação docente e do trabalho curricular na escola pública.

Nesse contexto, a educação pública, a totalidade de seu universo e o conjunto de seus profissionais são amplamente atingidos. A bandeira de luta em defesa de uma educação laica, de qualidade, socialmente referenciada e presencial se amplia, tendo em vista a emergência de outras disputas, tais como: a luta em defesa da ciência e da vida; o posicionamento crítico diante do ensino remoto via plataformas tecnológicas; a denúncia envolvendo as cruéis dimensões da precarização do trabalho docente em formato de home office etc. Os próprios sindicatos da educação reassumem a defesa da qualidade da educação oferecida, das condições de vida do professor, para a denúncia dos elevados índices de desemprego docente e demais profissionais da educação etc.; somam-se a isso a preocupação quanto a validação ou não do ano letivo de 2020, suas implicações no aproveitamento dos alunos e na manutenção dos salários dos professores das redes, além das duvidosas decisões tomadas a partir de interpretações arbitrárias dos textos legais de referência que regem o conjunto do nosso universo escolar – Constituição de 1988, LDB/1996, PNE/2014. As lutas adquirem uma complexidade nova; surge um conjunto de camadas de embates a serem feitos, organicamente imbrincados, que exigem estratégias diferenciadas de atuação a serem buscadas e aprendidas.

Tal descrição evidencia um horizonte indefinido de estratégias contra-hegemônicas que vai exigir de cada um de nós uma contribuição a ser formulada a cada movimento da realidade. O debate, as trocas, as reflexões coletivas serão imprescindíveis no atual processo de construção que, além de tudo, vem se dando de forma remota através das redes sociais. Explicitar a magnitude do problema e convidar para o desafio de se aprofundar a compreensão da nossa realidade são as contribuições que entendemos fundamentais na atual conjuntura.

Referências

ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. In: **Educação e Sociedade**, ano VIII, nº. 25, dez., pp. 5-10, 1986.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC.** Brasília (DF): 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, Acesso em 11 de setembro de 2020.

BRASIL. MEC. CNE. Parecer Homologado. **Portaria MEC/CNE nº. 2.167 de 17 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília (DF): 2019. D.O.U. de 20.12.2019, seção 1, pág. 142.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 592. **Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 de junho de 2015, Seção 1, p. 16.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a revolução burguesa no Brasil In: D'INCAO, Maria Angelo. **O saber militante.** Paz e Terra: São Paulo: UNESP, 1987.

COSTIN, Claudia. **PEC do teto dos gastos vai trazer danos graves a educação.** S./l.: 2016. Disponível em: <https://noticias.terra.com.br/brasil/pec-do-teto-dos-gastos-vai-trazer-danos-graves-a-educacao,38ece2e8ae0609267b621aaf2815a13bnoie8k2v.html>. Acesso em 23/08/2019.

EVANGELISTA, Olinda, FIERA, Letícia, TITTO, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda – Jornal Socialista e Independente**, 14 de novembro de 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado>. Acesso em: 28 /08/2020.

FARAGE, Eblin. Um novo “jeitinho” para justificar o ensino a distância? **Le Monde Diplomatique Brasil.** Acervo *on line*, 12/06/2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/um-novo-jeitinho-para-justificar-o-ensino-a-distancia/>. Acesso em: 27/08/2020.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado**. São Paulo: HUCITEC, 1979.

FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo**. São Paulo: Xamã, 1995.

FERNANDES, Florestan. O modelo autocrático-burguês de transformação capitalista In: FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, set.-dez./2009., Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf>. Acesso em 15/08/2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos da Constituição. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov.-dez./2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Uma base para a formação**: que concepções a informam - II. Formação de professores - Blog da Helena, 27 de setembro de 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/09/27/uma-base-para-a-formacao-que-concepcoes-a-informam-ii/> Acesso: 28/08/2020.

FREITAS, Luiz Carlos. (). Entrevistando Luiz Carlos de Freitas. **Boletim Educação no/do Campo**, Salvador, Bahia, , ano 4, n. 7, dezembro/2019. Disponível: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/12/boletim-gepec-vii.pdf>. Acesso: 1 de agosto de 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr.-jun./2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso: 28/08/2020.

LEHER, Roberto, MOTTA, Vania. Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de Universidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, p. 60. 2014.

MARTINS, André Silva, NEVES, Lucia Maria Wanderley. (Orgs.). **Educação básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Ensaio contra hegemônicos: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa (1980-1991) In: SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TARDELLI, Tatiana, BRISOLA, Elisa Maria, SUAVE, Angela. Periferias, Pandemia e Precarização do Trabalho: uma análise da realidade brasileira sob a luz de aspectos econômicos, políticos e religiosos. **Revista Ciências Humanas**, UNITAU, Taubaté: São Paulo, v. 13, n. 2, edição 27, maio-agosto/2020. (Entrevista com Ruy Braga). Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/661/342>. Acesso: 31/08/2020.

SOBRE AS AUTORAS:

Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Atua como professora adjunta do Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde exerce o cargo de Chefe de Departamento e integra o quadro docente do Curso de Especialização em Gestão dos Processos Educativos na Escola. É pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa do HISTEDBR/FEBF e ao Grupo de Pesquisas Estado, Políticas e Espaço Público (EPEP/EPSJV/FIOCRUZ).

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-2533-8625>

E-mail: teresacavalcanti@gmail.com

Gilcilene Oliveira Damasceno Barão

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professora adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBEF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas e Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão de Processos Educativos na Escola. É coordenadora do Projeto de Pesquisa "*Política pública de educação federal e sua regulação nos municípios da Baixada Fluminense*", é

pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas "*História, Sociedade e Educação no Brasil*" da Baixada Fluminense (HISTEDBR-Baixada/UERJ) e do Núcleo Interdisciplinar de Estudo do Espaço na Baixada Fluminense (NIESBF).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1301-7824>

E-mail: gil.barao@hotmail.com

Submetido em: 14/09/2020

Aprovado em: 13/10/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)